Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 8670517
Centre d'intérêt: 912

Alpha 86 : [recherches en alphabétisation] / ss la dir. de Jean-Paul Hautecoeur ; Direction générale de la recherche et du développement, Direction de l'éducation permanente. -- [Québec] : Ministère de l'éducation, [1986?].
401 p. ; 26 cm.

"Monographies, politiques, recherche, méthodologie". Code: 28-1857.

ISBN 2-550-08597-3

Vedette(s)-secondaire(s): Hautecoeur, Jean-Paul, 1943- , éd * Québec (Province) Direction générale de l'éducation des adultes

---

Descripteur(s): Alphabétisation * Analphabétisme * Education populaire * Retour aux études * Approche communautaire * Organisme volontaire d'éducation populaire * Conscientisation * Pays en développement * Migration * Langue maternelle * Animation * Education des adultes

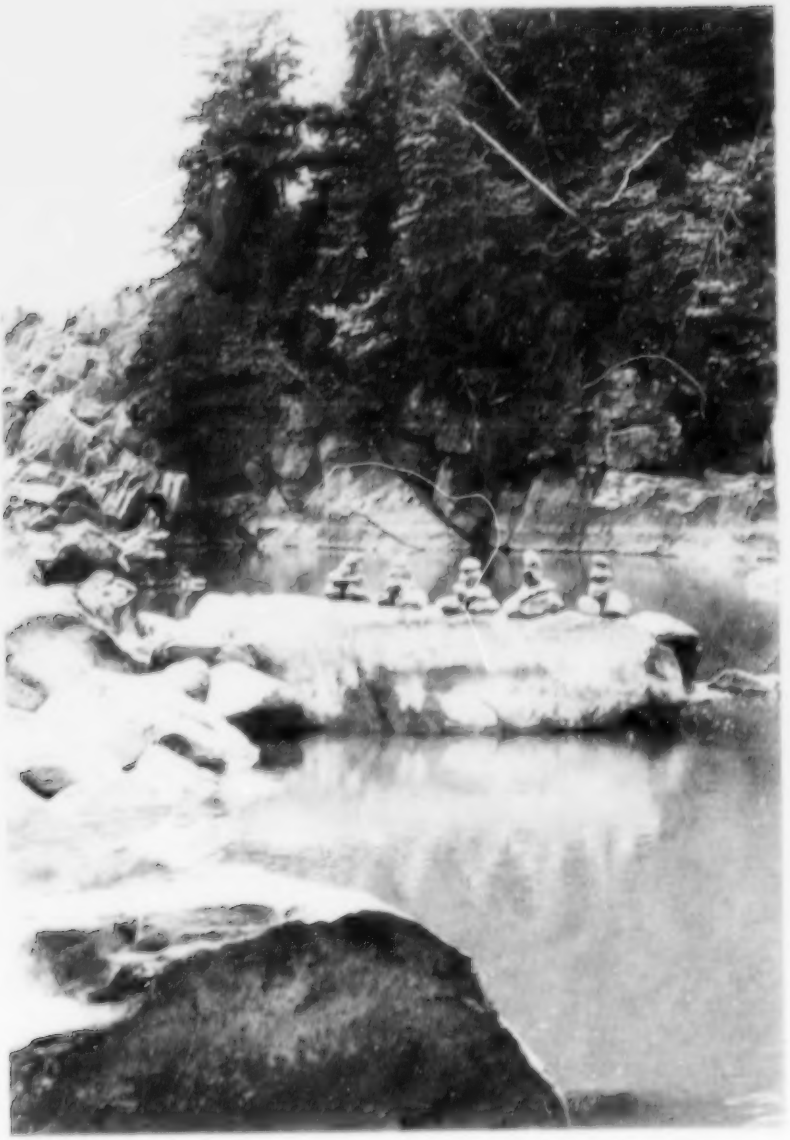
Identificateur(s) de nom: UNESCO

Le recueil "Alpha 86" contient douze articles répartis en quatre sections. Dans la partie "Monographies", quatre articles traitent respectivement: 1. des activités de "La Boîte à Lettres" avec les jeunes; 2. de l'alphabétisation communautaire dans le réseau public d'éducation; 3. de "L'Atelier des Lettres" créé par des étudiants de l'UQAM; 4. et, sous forme de scénario, de diverses sciences qui scandent la vie des formatrices et apprentis dans une commission scolaire. La deuxième partie "Politiques", contient un ensemble de recommandations des groupes populaires en éducation, ainsi que la Déclaration de la IVe Conférence internationale de l'UNESCO sur l'éducation des adultes. Quatre articles, dans la troisième partie "Recherches", abordent la question: 1. de l'acquisition de pouvoir; 2. de l'alphabétisation en langue maternelle et en français; 3. des rapports entre la langue, l'école et la culture; 4. des résultats d'un sondage sur l'analphabétisme. La dernière partie "Méthodologie", est faite de deux monographies thématiques qui décrivent des processus de conscientisation et de travail de groupe, en cherchant à expliciter l'interaction entre théorie et pratique.

Type de document: f

ALPHA 86

Recherches en alphabétisation



Québec

EDUQ 8670517

ALPHA 86

sous la direction de
Jean-Paul Hautecœur

Monographies
Politiques
Recherche
Méthodologie

Direction générale de la recherche
et du développement
Direction de l'éducation permanente

La photo de la page couverture est tirée
de la collection «Triangulations polyvalentes»,
André Mathieu, 1980

Dépôt légal : deuxième trimestre 1986
Bibliothèque nationale du Québec
ISBN 2-550-08597-3

TABLE DES MATIÈRES

Présentation, Jean-Paul Hautecœur 7

MONOGRAPHIES

Avoir de la misère à apprendre ou s'alphabétiser après l'échec scolaire, *Sylvie Roy, Denis Bourgeois.* 21

I Historique de La Boîte à lettres, 25. — L'origine du projet : l'enseignement, 25. — Définition du projet : par où commencer ?, 26.— Implantation du projet, 27. — Les jeunes : entrée officielle, 27.— Un répit intellectuel : la recherche, 28. — Session d'automne: consolidation pédagogique, 29. — Six mois : une idée; un projet : le vidéo, 29. On repart, quelle direction ?, 30.

II Un groupe d'alphabétisation de jeunes, 31. — Les jeunes, 31. — Les intervenants, 34. — Les mandats spécifiques, 35.

III Bilan des réalisations, 37. — La cogestion, 37. — Les résultats d'apprentissage, 38. — La pédagogie, 43.

IV Conclusion, 48.

Une expérimentation d'alpha communautaire, *Doris McGee, Jocelyne Pelletier.* 53

D'une approche traditionnelle à une approche collective, 55. — Où l'action commence, 58. — «C'est comme un film tout l'temps», 61. — Le plongeon dans la démarche communautaire, 62. — Les rockers, 65. — Conclusion, 67.

L'Atelier des lettres : une autre expérience en alphabétisation, *Sylvain Lachaîne, Francine Lefebvre.* 71

Le point de départ de L'Atelier des lettres, 74. — De la théorie, 76. — Une définition de l'analphabétisme, 77. — Enquête et sensibilisation, 78. — ... à la pratique, 80. — Un automne agité, 81.

Histoires de personne(s) ou le rêve de savoir, *Janine Hohl.* 85

Une classe, un soir d'été, 88. — Le voyage du lait, 91. — Fin des cours, 93. — Trois formatrices en voiture, 94. — La famille reprend ses droits, 96. — Première séance de formation, 96. — Pédagogie, 98. — Administration, 100. — Les clients ou le programme, 102. — Où les «sages» se rencontrent, 107. — Dans le métro, 111. — La préparation du journal, 113. — À la cafétéria, 115. — Encore le journal, 117. — Un autre cours, 118. — Les jeunes, 122. — Les premières dents, 125. — Encore les jeunes, 127. — L'assurance-

chômage, 129. — Post-scriptum, 132. — «L'aliérée», 133. — À la crêperie, 135 . — Le secondaire, 137. — Où la sagesse n'épargne pas les femmes, 141. — Deuxième séance de formation, 144. — La sortie du journal, 156. — Encore un cours, 157. — Portraits, 159. — Les syndicats, 160. — Troisième séance de formation, 161. — Bureaucratie, 171. — Au restaurant, 174. — Dette, 180.

POLITIQUES

Pour une politique en alphabétisation, *Regroupement des groupes populaires en alphabétisation.* 185

Les besoins des groupes, 188. — Une stratégie globale d'intervention, 189. — L'éducation populaire, 190. — Accessibilité de l'éducation, 191. — Reconnaissance et autonomie, 192. — L'école... au service des groupes, 194. — La promotion collective des milieux populaires, 195. — Stratégies et mesures pour prévenir la reproduction de l'analphabétisme, 196.

Le droit d'apprendre, *IVe Conférence internationale de l'UNESCO sur l'éducation des adultes.* 197

RECHERCHE

L'alphabétisation du Tiers-Monde : au Canada et à l'étranger, *Barry Hammond.* 205

I Le problème n'est pas l'analphabétisme, mais le manque de pouvoir, 207.

II Comment surmonter les obstacles structurels à l'acquisition de pouvoir, 210. — Transformations institutionnelles, 211. — Transformations géographiques, 213. — Transformations économiques, 214.

III Comment surmonter les obstacles pédagogiques à l'acquisition de pouvoir, 215. — Développement de la conscience, 215. — Matériel concret et illustré, 217. — Fabriquer ses propres produits, 218. — Enseigner en vue de rééduquer, 219.

IV Résumé, 219.

La question de la langue en contexte migratoire, *Franklin Midy.* 225

L'effet doublure, 227. — Dialogue de sourds, 228. — Pawôl pale, pawôl konprann!, 230. — Pale Franse pa di lespri!, 231. — Un débat en l'air, 232. — Sortir des ornières du passé, 235. — Doute conformiste et doute critique, 236. —

Fétichisme de la théorie, 237. — Le dada d'adaptation, 238. — Rêves de lettrés pour analphabètes méconnus, 239. — Épilogue, 240.

Sondage léger, conclusions lourdes. *Jean-Paul Hautecœur* 243

90 000 analphabètes au Québec, 245. — Un sondage de La Presse, 245. — Les définitions de l'analphabétisme, 247. — Les techniques de mesure, 250. — Les comparaisons internationales, 256. — Les présupposés idéologiques, 259.

Langue, école, culture et analphabétisme, *Jean-Paul Hautecœur.* 267

L'indiscipline, 269. — La langue, 274. — L'école, 290. — La culture, 302.

MÉTHODOLOGIE

Conscientisation et technologie appropriée : histoire d'un livre, *René Soler.* 329

I Pourquoi l'alphabétisation-conscientisation au Sant N-A Rive?, 331. — Raisons pragmatiques, 332. — Notre vécu pédagogique, 334. — Raisons socio-politiques, 335.

II Histoire d'un livre, 338. — La technologie appropriée doit répondre à un besoin ou à un problème réel et reconnu, 339. — La technologie appropriée est compatible avec les ressources locales et utilise les matériaux locaux, 340. — La technologie appropriée stimule la créativité et s'adapte au milieu, 342. — La technologie appropriée s'harmonise avec le milieu et évite les bouleversements culturels, 344. — Évaluation de notre écriture collective, 346. — Autocritique de notre cheminement pédagogique, 348.

Animation, vie de groupe et conscientisation au Tour de lire, *Le collectif du Tour de lire.* 353

I Notre approche d'animation, 357. — Notre cheminement, nos positions théoriques, 357. — Nos principes, 359. — Une vérification de notre pratique d'animation, 365.

II Un apprentissage de la vie de groupe, 375. — Le groupe, un apprentissage en soi, 375. — Les dimensions de la vie de groupe, 377. — Les activités hors ateliers et notre bilan, 381.

III Un apprentissage vers une prise de conscience, 383. — Alphabétisation conscientisante, une orientation générale, 383. — Une observation de notre pratique, 385. — Bilan, 389.

PRÉSENTATION

Autant à l'intérieur du ministère de l'Éducation où sont produits les ouvrages Alpha que parmi la communauté des lecteurs, on peut imaginer cette collection et son histoire comme une véritable «institution».

Il y a, pour justifier cette apparence, la durée. C'est un fait : la première publication date de 1978. Il y a le nombre et le poids. On sait qu'un pouvoir repose en partie sur la quantité. C'est sa légitimité vulgaire. Un Alpha c'est pesant : une brique, un pavé comme on dit souvent. Et l'on a des institutions bureaucratiques la même image: elles sont suralimentées jusqu'à l'obésité, stagnantes, immuables. On aimerait les rationner, les faire jeûner ou les couper en morceaux, ce qui est devenu un leitmotiv dans les programmes politiques. (Un directeur des publications voulait soumettre les gros Alpha au même régime, soit les trancher en minces plaquettes pour une consommation plus digeste). Il y a aussi l'image symbolique de continuité ou de redondance, pour mieux signifier la permanence: un même titre qui se répète tous les deux ans et non pas à chaque trimestre comme une revue; une même couverture avec des photos différentes mais tirées d'une même série; un même nom associé à une fonction permanente de direction de collection. Sécurité d'emploi et même inamovibilité de fait seraient encore une caractéristique de l'institution bureaucratique. Enfin, parmi ceux qui ouvrent ces livres et les lisent, ou manifestent la bonne volonté de le faire, il y en a qui les qualifient de thèses, ou encore de dictionnaires. Toujours la connotation d'épaisseur, avec en plus celle de futilité ou de perversion dans le cas de la thèse, et celle de somme savante descriptive dans le cas du dictionnaire. Les premières seraient destinées à végéter en bibliothèques, tandis que les seconds seraient d'usage utile en certaines occasions. Les deux font référence néanmoins à un pouvoir institutionnel puissant: la science. Alpha serait logé, bien logé dans une maison de recherche et pourrait là s'y prolonger comme en maison de retraite, en y achevant sous rente son thésaurus. De l'alpha à l'oméga : un projet d'institution absolue.

La réalité est tout autre. Les premiers ouvrages sont issus de l'action ou l'ont accompagnée. Initialement, c'était des recueils de textes produits à l'occasion de séminaires. La décision de publier et de diffuser plus massivement ces documents répondait à une demande manifeste de documentation en alphabétisation, à une époque où celle-ci était rare. Mais surtout, elle s'inscrivait dans une stratégie de développement de l'alphabétisation : non seulement faire connaître des pratiques, relativement

marginales, mais faire reconnaître la singularité ainsi que l'importance de la problématique de l'analphabétisme, et faire valoir l'urgence du développement d'un champ éducatif en milieu défavorisé qui soit pensé différent du système régulier d'éducation des adultes comme de la formation professionnelle de base. Il fallait en même temps agir sur le terrain pour susciter de nouvelles interventions, au sein du ministère de l'Éducation pour les faire supporter et dessiner les orientations possibles du développement, entre les deux pour assurer la liaison, pour l'argumentation.

C'est d'une telle conjoncture que sont issues les publications nommées «Alpha» à la suite des séminaires du même nom, et si leur somme fait à la fin figure d'une «collection», c'est bien a posteriori. Il n'y a jamais eu de volonté initiale de programmation d'une série comme on peut instituer un bulletin à tirage régulier, ce qui fut le cas pour *Alpha Liaison* par exemple, ou *Alphabétisation populaire*. Le dernier ouvrage, *ALPHA 84*, est encore à situer par rapport à un événement : la Commission d'étude sur la formation des adultes. Plusieurs textes ont été produits pour cette commission, alors qu'on pensait le dernier moment venu pour influencer les prises de décisions en matière de politique d'éducation des adultes, en particulier d'orientations pragmatiques pour une politique d'alphabétisation.

Action, conjoncture, événement, et stratégie, et politique ou dialogue avec l'acteur politique autorisé : tout ceci est un contexte à rappeler, à ne pas confondre cependant avec l'écriture et sa mise en marché, toujours postérieure aux événements qu'elle désigne. Il y a dans le temps, un décalage évident entre les publications et l'histoire en actes. Réduire la production Alpha à une intervention d'«action-research», où l'intention activiste serait première, relève de la pure illusion. Il y a aussi un déplacement dans l'espace : l'écriture ne se fait pas dans les ateliers d'alphabétisation, ni dans les réunions, ni dans le bruit des machines, des mouvements et des palabres de bureau. Elle est encore en décalage par rapport aux lieux initiaux de production. Elle n'est pas simple reproduction des écritures originales mais sélection, arrangement, réécriture, recomposition d'une histoire. Si la volonté d'influencer, d'agir n'est pas étrangère à ces publications, c'est plus à la manière de l'histoire écrite, à distance.

Cette «intention historique» est plus caractéristique de la présente publication que des premières. *ALPHA 84* fut préparé comme une fin de série. Objectivement, du fait qu'on en était aux dernières étapes du développement de l'alphabétisation volontariste, revendicative, libertaire, et même utopique. Subjectivement, du fait que l'enthousiasme réactivé par la Commission Jean était tombé. La Direction générale de l'éducation des adultes allait être «redéployée». Le programme alpha allait être consolidé assurait-on, autant dans le réseau institutionnel que dans celui des groupes autonomes d'éducation populaire. Finie la lutte pour la reconnaissance, finie aussi l'anarchie pour citer hors contexte une formule historique d'un premier ministre. Avec l'intégration de l'éducation des adultes dans le système régulier de l'éducation, on devait s'attendre à ce que l'alphabétisation réponde aux mêmes normes de planification, de programmation et

d'évaluation que l'ensemble des activités d'éducation. En fait, dans son *Énoncé d'orientation en éducation des adultes*, paru en 1984, le ministère consacrait une priorité à l'alphabétisation logée, conformément à sa réalité, dans le secteur de l'éducation populaire. La suite allait être différente : dans la réorganisation administrative de l'éducation des adultes, on logea l'alphabétisation en formation générale, au grand risque de la traiter ultérieurement et exclusivement comme un échelon préparatoire à la scolarisation, à l'image de ce que sont les maternelles dans le secteur régulier de la formation des jeunes.

Bref, c'est dans ce contexte de transformations prévues, annoncées ou appréhendées, qu'est paru le dernier Alpha. La suite devait être différente, une page était tournée, la recherche militante et exploratrice n'aurait peut-être plus sa raison d'être, ni même sa place. Effectivement, un budget destiné à la recherche-action en alphabétisation populaire ainsi qu'à la production de matériel pédagogique fut totalement supprimé. C'est ce programme qui pendant plusieurs années permit à de nombreux groupes de réfléchir leurs actions, de systématiser leurs expérimentations, de les écrire, de les faire connaître. La plupart des contributions aux publications Alpha étaient subventionnées ainsi. C'est aussi ce programme qui permit de produire puis de diffuser des outils pédagogiques adaptés aux multiples situations de l'alphabétisation qu'il est impossible de concevoir comme une série progressive d'exercices standardisés de français. Mesure d'économie aveugle ou de strict rationnement budgétaire? Symbole de fin d'une époque pour ouvrir la nouvelle sur l'«essentiel» ? Il a été difficile de retrouver le «rationnel» événementiel d'une telle mesure, mais il était conforme au discours rationalisant les changements annoncés: l'expérimentation est finie, la recherche est achevée, il faut maintenant consolider, mettre de l'ordre, mieux programmer. Je passe sur maints autres événements qui n'ont pas leur place dans cette présentation. Mais celui-ci, la coupure radicale d'un programme de recherche et d'expérimentation réellement productif, ne pouvait être passé sous silence. Il était organiquement lié à tout le processus de production collective de la recherche en alphabétisation, aujourd'hui amplement consultée alors que la formation des alphabétiseurs s'est institutionnalisée.

Et paraît *ALPHA 86*, comme en récidive. Comme pour donner raison à ceux qui n'y voyaient qu'une institution onéreuse, de prestige, et par surcroît souvent critique. Comme si tous les changements survenus n'avaient pas affecté son lieu, ni ses moyens, ni ses fonctions. Comme si, pour les lecteurs étrangers à nos scènes provinciales, rien n'avait changé. Alors que s'est-il passé?

On a pu vivre et interpréter les bouleversements administratifs survenus au ministère de l'Éducation sur un mode dramatique. Des unités ont sauté, des programmes aussi. Des postes ont été abolis, des personnes ont quitté les lieux, d'autres ont été «redéployées». Le tout a duré longtemps, et se prolonge. Voilà pour les changements de structures, d'effectifs, d'organigrammes, de ressources et d'ambiance. Sans parler du change -

ment de gouvernement, celui-ci n'ayant pas encore affecté visiblement les orientations ni les politiques en éducation des adultes. Mais pendant ce temps les activités d'éducation continuaient, avec de nouvelles contraintes peut-être, mais avec les mêmes responsabilités et exigences vis-à-vis de la population. En alphabétisation, les effectifs de prestateurs et prestatrices de services croissaient; des initiatives autonomes se multipliaient malgré un moratoire décrété à l'accès de nouveaux groupes au programme d'aide aux organismes volontaires; il fallait ouvrir en certains endroits des services d'alphabétisation pour les jeunes «raccrocheurs» stimulés par des allocations supplémentaires d'aide sociale; il fallait organiser le recrutement et la formation sur le tas des alphabétiseurs soudainement multipliés à cause d'un nouveau mode d'administration budgétaire (l'«ouverture des réseaux» — voir *Alpha-Liaison*, 6, 1, oct. 85); de nombreuses initiatives étaient prises dans les régions, dans les communautés culturelles et même à la périphérie de l'éducation comme dans les services de protection des consommateurs; les réunions d'organismes de concertation, de coordination ou de conseil, les colloques et séminaires étaient plus nombreux que jamais; etc.

Il était difficile d'ignorer, voire de tourner le dos à tous ces événements, et de soustraire de la participation à cette histoire la forme de chronique écrite épisodique que sont les bouquins Alpha. S'ils n'ont plus tout à fait les mêmes raisons d'être qu'au début, et même si les lieux de recherche, de communication, de production écrite se sont essaimés, ils demeurent un lieu unique de convergence des productions de recherche et des projets, d'animation, de ressources (même terriblement amputées), de diffusion massive dans la province mais aussi dans la communauté franco - phone internationale. Un tel rôle aurait pu être joué dans une université québécoise, comme c'est le cas en beaucoup d'autres domaines de l'éduca - tion ou de sciences humaines. Il se trouve qu'accidentellement il a été assumé par un service de recherche du ministère de l'Éducation, et jusqu'à maintenant il n'a pas été relayé. C'est une bonne raison de poursuivre.

Il y en a au moins une autre. Il est faux de prétendre que le champ de l'alphabétisation n'en est plus au stade de l'expérimentation, que la fonction de recherche n'est plus impérative, que la documentation est suffisante et qu'elle circule, que les infrastructures et l'organisation des activités sont établies, que la question même de l'analphabétisme est connue, reconnue, comprise et acceptée, que les services d'éducation de base sont assurés. Si un consensus devait se faire sur ces affirmations, il est à craindre que la priorité à l'alphabétisation, réitérée dans *Un projet d'éducation permanente* et qui a exigé beaucoup d'énergie à faire légitimer, devienne caduque dans un proche avenir. Ou bien, post-modernité exige, on la fera dévier vers l'alphabétisation informatique, sous l'influence des nouveaux prophètes en communications que peuvent être un Servan-Schreiber ou un Alvin Toffler.

Sont-ce des acquis provisoires la reconnaissance, le soutien et le «partnership» du mouvement d'éducation populaire en alphabétisation ?

Ceux-ci ont été lents et timides par rapport au travail accompli sur un terrain qu'avaient parfois de la difficulté à investir les institutions publiques d'éducation. Ils sont peut-être menacés plus que jamais, moins pour des raisons idéologiques que par rationalisations administratives. Non seulement le secteur de l'éducation populaire autonome, mais autant le secteur public qui a pu développer en marge de ses activités régulières des compétences et des interventions en éducation populaire, indispensables dans certains cas (régions rurales par exemple, ou grands centres urbains) à l'enracinement local des activités d'alphabétisation. Une tendance en cours, lourde, perceptible, est la scolarisation de ce champ qui aurait gagné, ne serait-ce que pour son potentiel expérimental, aussi parce qu'il touche des populations souvent non directement scolarisables, à demeurer pour une part significative à l'extérieur du système régulier d'éducation comme l'avait perçu la Commission d'étude sur la formation des adultes ainsi que les auteurs de l'*Énoncé d'orientation en éducation des adultes*.

Il y a donc encore des recherches à mener, des expérimentations à suivre, des faits à faire connaître, des argumentations à développer, des débats à poursuivre, des écritures à publier, qui ne sont nullement redondantes comme on pourra le constater dans le présent ouvrage. Cette histoire n'est pas finie, son public se renouvelle. Des étudiants et universitaires de plus en plus nombreux créent une demande pour ces ouvrages. Il a fallu rééditer. Ce qu'on ignore souvent, c'est qu'en d'autres pays industrialisés, particulièrement en Europe francophone, se développe aussi une demande pour cette documentation pourtant si peu connue à l'extérieur de nos frontières, mal répertoriée, hors circuit. Depuis longtemps, une coopération s'est nouée avec des individus, des groupes, des institutions privées et publiques à l'étranger, sans budgets spéciaux ni procédures. Une solidarité aussi, avec l'Afrique, l'Amérique latine, Haïti où une vaste campagne d'alphabétisation devra être organisée d'urgence et que nous pourrions supporter. Un petit livre, *Alphabétiser en créole*, produit par le Sant N-A Rive en 1981, édité dans la collection Alpha et vite épuisé, a beaucoup circulé dans la diaspora haïtienne. Il aura contribué, modestement, à sa façon, à la préparation de cette campagne d'alphabétisation en créole qu'on n'aurait pu imaginer aussi imminente.

Ce qu'ont permis en particulier les activités de recherche-action auxquelles ont participé majoritairement des praticiens de l'alphabétisation, et seulement en petit nombre des chercheurs professionnels, c'est la diffusion régulière de monographies, générales ou thématiques, d'expériences locales. Sans cette traduction de pratiques quotidiennes dans l'écriture et sans ces moyens de production/communication que sont devenus à l'usage les ouvrages Alpha, beaucoup de ces expériences seraient demeurées occultes. Autant parce qu'au quotidien l'histoire se fait et rarement elle s'écrit, autant parce que les traces écrites qui peuvent être laissées sous forme de rapports annuels fonctionnels, de comptes rendus, de morceaux autobiographiques ou de productions maison ne sont pas destinées à la publication massive. Évidemment, l'ensemble de ces monographies est fragmentaire, sélectif, impressionniste. Ça n'est pas un outil de gestion ni

de comptabilité comme peuvent l'être des données statistiques. Elles n'ont pas cet objectif de recensement systématique d'informations codées comme dans le cas d'une enquête ou d'un sondage. Pour cela, il y a au ministère de l'Éducation un appareillage de cueillette et de traitement de l'information, il y a ponctuellement des opérations de recherche et d'inventaire, il y a aussi des instruments de contrôle ou d'évaluation quantitatifs. Les monographies ont une autre utilité : pointer des expérimentations originales, narrer le banal à la première personne ou dans le vécu d'un groupe, signaler les différences locales, illustrer des problématiques abstraites, donner en exemple des activités controversées, faire valoir des besoins, des problèmes méconnus ou des groupes non reconnus, embrasser une activité ou un organisme dans son ensemble et dans la perception qu'en ont les acteurs, etc.

Un tel travail exige en même temps peu et beaucoup. Peu de moyens si on le compare aux opérations d'enquête exigeantes en compétences professionnelles, en méthodologie et en technologie. Mais suffisamment, faut-il le rappeler, pour traiter les partenaires en contractuels, non pas en personnel de soutien ou carrément en bénévoles. Beaucoup, à cause de la collaboration attendue de nombreuses personnes, des interactions néces - saires à la production de textes publiables, des liaisons à entretenir avec les multiples intervenants et événements, du travail semi-artisanal de l'édition et de la distribution, du hiatus aussi qui peut exister entre cette pratique collective de la recherche-action par nature extériorisée et les productions en vase clos généralement attendues de la recherche gouvernementale. Ce «beaucoup», paradoxalement, n'est pas comptabilisable comme pouvait l'être le «peu». On le nomme désir, enthousiasme, plaisir, énergie, créativité : un fluide fluctuant, qui prend beaucoup et qui en donne plus (la loi d'économie générale de Georges Bataille) quand les augures sont favorables. C'était la dernière «raison» de poursuivre avec *ALPHA 86*, ou bien la première, en fait transversale à toutes les autres.

Ce volume a été réalisé avec la collaboration d'anciens et de nouveaux partenaires. Dans la partie «Monographies» , La Boîte à lettres après seulement deux ans d'existence, produit une deuxième rétrospective / évaluation de ses activités avec des jeunes. Elle fait la preuve que l'étape expérimentale en alphabétisation est on ne peut plus actuelle, que le volontarisme et l'autonomie peuvent être l'antithèse du dilettantisme et de l'amateurisme, aussi que l'éducation populaire est loin de se complaire dans les clichés idéologiques auxquels on la réduit encore souvent.

L'Atelier des lettres est nouveau dans le paysage des quartiers pauvres de Montréal. Créé par des étudiants au certificat en alphabétisation à l'UQAM, il assume au jour le jour toutes ses charges éducatives, expérimentales, organisationnelles, communautaires et associatives. Les travaux universitaires se font en fin de semaine. Le texte pour *ALPHA 86* est fait bénévolement, comme une grosse partie du travail. Pourtant, l'Atelier des lettres, comme La Jarnigoine dans le quartier Villeray, en est à la limite de ses possibilités de survie. Il n'est pas subventionné par le ministère de l'Éducation.

Il fallait découvrir, de l'extérieur, ce qu'on entend et ce qui se fait sous le générique d'alphabétisation communautaire dans le réseau public d'éducation. Là aussi on expérimente et on accueille toujours en plus grand nombre, et non sans problèmes, des jeunes «raccrocheurs». Comme à La Boîte à lettres, on fait un vidéo avec la participation des apprentis, on tisse un réseau de solidarités, on observe méthodiquement la pratique, on expérimente, on consigne en rapports annuels le quotidien distancé, évalué collectivement, on explicite les changements nécessaires. Et deux formatrices acceptent de rédiger un article pour le «monsieur de l'extérieur» qui leur demandait une écriture personnelle, ce qu'elles ont bien fait.

Le dernier texte des monographies est de nature différente. Il est écrit à partir d'observations de diverses scènes qui scandent la vie des formatrices et des apprentis dans une commission scolaire et au dehors, à partir d'enregistrements, des notes d'un carnet d'ethnographe de la quotidienneté. L'auteure, Janine Hohl, n'appartient pas à l'équipe d'alphabétisation. Elle a saisi l'occasion d'un contrat de recherche pour écrire un scénario comme on fait un montage à partir de séquences d'images filmées en direct. Au lieu de prendre elle-même la parole pour dicter un sens aux événements, aux paroles des autres, au lieu d'interpréter elle-même un rôle dans une histoire où elle ne figurait pas, elle met en scène les vrais acteurs dans la banalité, sans chercher les effets de sens, d'émotions, de démonstration. Le texte original était plus long, il a fallu le raccourcir sensiblement.

La deuxième partie, «Politiques», est plus modeste. Les grandes hypothèses, discussions et recommandations, dont on retrouve des traces dans les deux précédents volumes, sont passées. Sont réédités ici un ensemble de recommandations du Regroupement des groupes populaires en alphabétisation, paru initialement dans *Alphabétisation populaire*, ainsi que la Déclaration de la IVe Conférence internationale de l'UNESCO sur l'éducation des adultes. Trop modeste est cette section, à cause des secteurs d'ombre qui mériteraient une attention plus grave : par exemple, les jeunes analphabètes et sous-scolarisés, aussi l'alphabétisation dans les communautés migrantes et immigrantes, qui concerne autant les jeunes que les adultes et dont on n'a pas encore reconnu l'urgence ni la différence par rapport aux services conçus pour les autochtones. Enfin, des questions comme la concertation régionale et provinciale, le nouveau mode de gestion du programme alpha, la production et la circulation de la documentation, l'impact de l'«ouverture des réseaux» sont actuellement à l'étude par le Comité provincial en alphabétisation dans les commissions scolaires. Elles feront l'objet ultérieurement de recommandations spécifiques.

La troisième partie, «Recherche», regroupe quatre articles écrits en solo et non plus en collectifs comme c'est le cas généralement pour la recherche-action. Barry Hammond développe quelques implications pratiques de la notion, centrale en alphabétisation, d'acquisition de pouvoir ou «empowerment». Si cette problématique sociale inspirée de P. Freire et Y. Illich n'est pas neuve au Québec, et si beaucoup des suggestions

pédagogiques sont expérimentées et appliquées ici depuis longtemps (voir en particulier les articles méthodologiques de R. Soler et du Tour de lire), les considérations plus générales de philosophie sociale sont toujours à méditer à une époque où l'économisme administratif et la logique d'appareil occupent une bonne partie de la pensée politique.

Franklin Midy refait une mise au point sur ce qu'est l'alphabétisation en langue maternelle et en français au Sant N-A Rive. On sait que la question de la langue d'alphabétisation en contexte migratoire a soulevé maintes controverses et polémiques dans la communauté haïtienne de Montréal (elle est encore évoquée dans le texte de R. Soler). Elle n'est ni académique, ni dépassée, et elle concerne d'autres communautés culturelles. Par exemple, dans la communauté caraïbéenne supposément anglophone, on ouvre des ateliers d'alphabétisation en langue maternelle pour les adolescents créolophones analphabètes évidemment incapables de s'intégrer dans le cursus scolaire régulier anglophone.

Cette question est aussi abordée, d'un point de vue plus théorique, dans mon article sur la langue, l'école et la culture, qui est un retour aux sources bibliographiques : une forme d'histoire de vie bibliothécaire. L'intention était de faire une relecture d'ouvrages marquants en sciences humaines qui ont aidé à penser les questions d'analphabétisme et d'alphabétisation autrement qu'en termes mécanistes ou techniques : pour mieux les faire connaître, en particulier à un public étudiant, mais aussi dans le but d'en faire une synthèse et de la dynamiser par une nouvelle critique, à l'aide de nouvelles pensées, à l'épreuve de nouveaux événements. Ça n'est pas chose finie, il n'y a pas de conclusion; il n'y a pas de preuves, seulement des épreuves; il y aura d'autres éclatements.

Le dernier article est une réflexion critique sur les résultats d'un sondage, qui n'est pas tout récent, sur l'analphabétisme au Québec. Cette réflexion s'imposait du fait que c'est l'unique document, à ma connaissance, qui cherche à évaluer quantitativement l'analphabétisme autrement qu'à partir de l'indice de scolarisation de la population. Et comme il est unique, il risquait qu'on le prenne en toute positivité, «pour du cash» comme on dit. La magie des nombres est hautement stratégique. L'article est déconstructif de cette stratégie plutôt qu'il n'en propose une autre, en montrant que l'effet scientifique cache des présupposés idéologiques contestables.

La dernière partie, «Méthodologie» , est faite de deux monographies thématiques d'expérimentations au Sant N-A Rive et au Tour de lire, deux organismes autonomes de Montréal. En commun, elles décrivent des processus de conscientisation et de travail de groupe, en cherchant à expliciter l'interaction entre théorie et pratique, entre l'idée pure et sa réalisation ou ses différences de réalisation selon les conditions d'application. René Soler s'inspire d'une théorie de la technologie appropriée pour montrer comment on l'a appliquée concrètement dans la production collective d'un manuel d'apprentissage du français, et comment

elle s'intègre, dans le quotidien d'un centre, à l'objectif de conscientisation emprunté à P. Freire. Le Collectif du Tour de lire énonce ses grands principes d'animation, puis en décrit le cheminement dans les applications à la vie de groupe et à la conscientisation dans les divers ateliers. Il fait un retour sur une évaluation systématique de ses pratiques et de ses principes deux ans après avoir produit un bilan critique de ses activités.

Pour conclure, je veux manifester ma reconnaissance à Jean Proulx, le directeur de la Direction de l'éducation permanente, qui a encouragé et permis la réalisation de cet ouvrage dans une conjoncture incertaine; à la Direction générale de l'éducation des adultes, qui a aussi permis, à l'aide d'un minimum de ressources, la production d'*ALPHA 86*; à tous les auteurs, bénévoles ou semi-bénévoles, qui ont participé à cette aventure d'écriture; à Hélène Baelinghem, qui a dactylographié nerveusement / sereinement plusieurs versions des manuscrits.

Jean Paul Hautecoeur
Direction de l'éducation permanente

MONOGRAPHIES

AVOIR DE LA MISÈRE À APPRENDRE...
OU
S'ALPHABÉTISER APRÈS L'ÉCHEC SCOLAIRE

Sylvie Roy
Denis Bourgeois
La Boîte à lettres

FIN

L'analphabétisme des jeunes est une phénomène relativement nouveau dans les pays industrialisés. Par contre, il est présent partout : cri d'alarme aux États-Unis, en France, en Angleterre. Partout où l'école est devenue accessible à tous par obligation, une constatation s'impose : le milieu des «pauvres» n'y a pas sa place et échoue plus souvent qu'au - trement.

Le Québec n'échappe pas à cette situation. Société rurale moins développée, il n'a connu la démocratisation de l'enseignement qu'avec la Révolution tranquille des années soixante. La démocratisation devait permettre de donner à tout le monde une formation générale et une formation professionnelle. Vingt-cinq ans plus tard, il faut constater que la réussite n'est pas pour tout le monde : des milliers d'adolescents décrochent avant la fin du secondaire, le milieu de l'éducation questionne la qualité et l'excel - lence de son enseignement et, situation des plus dramatiques, des milliers de jeunes quittent l'école sans savoir lire ni écrire.

Une certaine évidence se dégage dans la conscience populaire : la jeunesse ne sait plus grand chose. Les jeunes s'intéressent seulement à la télévision et à leur walkman, ne lisent plus, ne savent plus structurer leurs idées, ne peuvent écrire une ligne sans faute et, évidemment, ne connaissent ni le premier ministre du Québec ni l'auteur de Maria Chapdelaine. Les plus vieux affirment que c'est par la rigueur et l'exigence qu'ils ont le mieux appris. Le bon sens populaire ne peut jamais mentir tout à fait. Par contre, personne n'imaginait vraiment qu'au-delà des jeunes «ignorants» des cégeps et universités, il y avait une réalité beaucoup plus grave : être anal - phabète, incapable de lire et de comprendre un texte simple.

Les jeunes analphabètes échouent depuis leur entrée à l'école : ils proviennent des milieux défavorisés, faut-il encore le répéter... Leur situa - tion vient questionner le rôle de l'école envers «les pauvres». Continuera-t-elle à reproduire les strates sociales ? Échouera-t-elle de génération en génération à étendre le savoir aux milieux défavorisés ?

Il y a longtemps que la responsabilité de l'échec scolaire oscille entre le milieu et l'école, et sans doute nous ne départagerons jamais un seul «coupable».

D'une part, on reproche aux milieux défavorisés l'indifférence devant l'éducation des enfants, le manque d'implication à l'école, les mul - tiples problèmes sociaux : malnutrition, violence, alcoolisme, etc. D'autre

part, on relance la balle dans le camp de l'école : on lui reproche son éloignement de la réalité populaire, ses tests de classement arbitraires, les préjugés possibles venant des professeurs.

Le ministère de l'Éducation a tenté de rapprocher ces deux «étrangers» : budgets supplémentaires alloués à des dépistages précoces, classes de pré-maternelle, rencontres supplémentaires avec les parents, etc. Si le climat général a pu en bénéficier, les résultats scolaires ne sont pas concluants : on échoue toujours autant.

Les jeunes analphabètes proviennent des classes d'adaptation scolaire. Cette structure parallèle a été mise sur pied dans le but de respecter les plus lents (qui provenaient majoritairement de milieux défavorisés). Peu à peu, cette filière, laissée à l'initiative de ses enseignants, sans programme pédagogique précis, est devenue le déversoir par excellence pour tous les enfants déviant de la «normalité». Devant cette croissance, des inquiétudes se sont développées. On a proposé l'intégration, une mesure de démarginalisation et de «maintien dans le milieu naturel» (très à la mode financièrement en ce moment...). Sera-t-elle adéquate pour éliminer l'échec scolaire ? Quels moyens concrets prendra-t-on pour permettre aux enfants pauvres de rattraper le retard et d'apprendre comme tout le monde ? Pour nous, les véritables solutions viendront d'une recherche de contenus et de méthodes d'apprentissage liés à l'analyse concrète de la réalité des milieux défavorisés.

Nous arrêtons ici le discours théorique, notre recherche se voulant justement un apport pratique pour favoriser l'apprentissage des jeunes des milieux défavorisés.

Nous travaillons depuis deux ans avec des jeunes analphabètes. Nous sommes sans doute le premier groupe à en avoir fait son unique clientèle. Malgré le fait que la clientèle rajeunissait dans les groupes d'alphabétisation et dans les commissions scolaires, personne n'avait eu l'occasion d'approfondir le sujet.

En deux ans de travail, nous avons assumé un grand nombre de mandats. Le problème des jeunes analphabètes est maintenant posé socialement : les médias en ont beaucoup parlé durant la dernière année, des revues en ont fait des dossiers, le milieu scolaire régulier commence à discuter du problème. Malgré tout, ces voix sont encore faibles. Nous avons pu contribuer à sensibiliser les gens par notre recherche précédente* et notre vidéo** qui s'est fait le véhicule des opinions des jeunes sur l'école et sur ce qu'ils y ont vécu, de leurs situations sociales et familiales.

Par contre, nous avons parfois négligé notre mandat pédagogique. Lorsque Jean-Paul Hautecœur nous demanda si nous voulions publier un

---

* *Sortir de l'école par la porte d'en arrière* (juillet 84)

** *Jeune sait pas lire* (mai 85)

rapport de notre travail dans *Alpha 86*, nous avons hésité : notre recherche nous semblait quelque peu incomplète, surtout en rapport avec la pédagogie. Nous avons finalement fait le pari d'accepter, y voyant l'occasion de pousser la réflexion sur nos orientations pédagogiques. C'est à partir du travail réalisé avec les jeunes que nous établissons les bases de nos bilans et posons nos questions.

Dans la première partie, nous présentons l'historique de La Boîte à lettres, de son origine jusqu'à décembre 1985. La présentation des événements passés et des grandes étapes permet de mieux comprendre le présent.

Dans la deuxième partie, nous tentons de faire le portrait d'un groupe d'alphabétisation de jeunes. Nous systématisons notre propre expé - rience en présentant les jeunes, leurs besoins académiques, affectifs et sociaux, les intervenants et les mandats spécifiques à assumer.

La troisième partie est un bilan de notre expérience : comment nous avons vécu la cogestion avec les jeunes, quels sont les résultats d'apprentissage depuis deux ans et quel est le bilan de notre pédagogie. Pour chacun des éléments, nous présentons d'abord nos hypothèses de départ, nos réalisations, et à partir du bilan, les questions qui nous viennent, que nous ayons ou non des réponses à offrir.

En conclusion, nous tenterons de tracer le cadre global du processus d'alphabétisation des jeunes. Ces idées seront le ferment de nos prochaines expérimentations.

I. HISTORIQUE DE LA BOÎTE À LETTRES

L'origine du projet : l'enseignement (janvier 1983 à avril 1983)

L'histoire débute au pavillon Lafontaine de l'UQAM, où nous faisions tous les quatre notre cours d'enseignement en adaptation scolaire. De ces années, nous garderons les bons et les mauvais souvenirs comme autant d'éléments communs qui ont donné naissance à La Boîte à lettres. Notre fil conducteur : l'échec scolaire provient majoritairement des milieux défavorisés. On ne peut dire que cet énoncé était au cœur de notre formation : au contraire, il était noyé dans un fouillis de principes de rééducations individuelles et de techniques psychologisantes. Malgré tout, nous avons adhéré à cette ligne de pensée et nous sommes allés chercher toutes les expériences et les livres qui pouvaient nous assurer une meilleure compréhension du phénomène. Nos stages scolaires ont constitué l'expé -

rience la plus marquante; nous avons gardé le souvenir du quotidien qui est le lot des enfants et des professeurs, de notre premier mouvement d'énervement devant une classe. Nous avons été témoins des échecs des enfants.

Nous avons quitté l'université, déterminés à innover pédagogique - ment, à ne pas vivoter de suppléances, à créer notre propre emploi en éducation. Deux expériences ont été déterminantes à l'université pour nous diriger vers l'alphabétisation.

Tout d'abord, nous avons fait un travail sur l'alphabétisation dans un cours de didactique du français. Ce fut notre premier contact avec les expériences en alphabétisation populaire. Ensuite, nous avons réussi à obtenir un cours du Bureau de consultation jeunesse sur les valeurs des jeunes et les types d'interventions possibles. Ce cours, non crédité et payé par nous, nous a permis de croire à la possibilité de créer notre propre groupe. En fusionnant les deux éléments, alphabétisation et jeunes, nous avions déjà établi le concept de base de La Boîte à lettres.

Définition du projet : par où commencer ?
(avril 1983 à janvier 1984)

Nous avions terminé notre baccalauréat. Nous avions des idées et peu de moyens. Par où commencer ? Comment définir le projet et le financer ? Peu à peu, nous avons perdu nos attitudes d'intellectuels et nous avons foncé.

L'équipe s'est définie; nous étions quatre intéressés à investir dans cette démarche longue et risquée. Par des lectures, par des rencontres avec des personnes qui travaillaient en alpha, nous avons précisé nos grandes lignes d'intervention.

Nous voulions travailler à Longueuil. Nous avons visisté des orga - nismes de Longueuil pour leur présenter notre projet et nous assurer de leur appui. Ces rencontres ont été très utiles, notamment celles au Bureau consultation jeunesse de Longueuil et à l'Éducation des adultes de la Commission scolaire régionale de Chambly. Nous y avons reçu des conseils et des recommandations.

Il a fallu ensuite penser au financement. Cette année-là, il n'était pas question de compter sur la subvention «OVEP», sous moratoire pour les nouveaux groupes. Nous avons donc préparé un projet pour la Direction générale de l'éducation des adultes qui nous a donné une réponse positive. Un budget de 3 000 $ nous était accordé. C'était peu mais suffisant pour nous permettre de poursuivre. Après deux projets présentés au fédéral et une visite à notre député, un financement «Canada au travail» nous fut accordé en février 1984. C'était un peu l'euphorie! Nous avions les idées, l'argent, l'enthousiasme, il ne restait qu'à nous mettre au travail. Seule

ombre au tableau : Robert se fait offrir un emploi intéressant et nous restons trois.

Implantation du projet (février et mars 1984)

Un de nos premiers gestes comme groupe constitué fut de nous associer au Regroupement des groupes populaires en alphabétisation. Nous étions intéressés à partager leurs expériences et, politiquement, nous ressentions le besoin de nous joindre à d'autres pour exiger un financement adéquat.

Ensuite, nous avons établi notre quartier général chez l'un d'entre nous qui habite Longueuil et nous avons cherché un local. Nous avons découvert Longueuil en arpentant ses rues en tous sens à la recherche d'un appartement, mais les règlements de zonage de la ville nous ont obligés à choisir un emplacement commercial. Nous nous sommes retrouvés dans une petit local situé en haut d'une pizzéria, laid mais sympathique, avec cuisine et grand salon.

Le local trouvé, il nous restait à promouvoir notre organisme auprès de la collectivité. Ce ne fut pas facile au début, l'aspect temporaire du «Canada au travail» étant un handicap. Pourtant, nous n'étions pas un «projet», mais un groupe populaire établi pour durer. La tournée des organismes communautaires et institutionnels de Longueuil a été profitable. Nous nous sommes faits connaître, mais surtout nous avons sensibilisé notre milieu à l'analphabétisme des jeunes. Ce phénomène n'était à peu près pas connu. C'est par notre présence dans le milieu que s'est développée à Longueuil une réflexion sur l'analphabétisme des jeunes et ses répercussions. La tournée a permis notre participation active aux tables de concertation jeunesse de Longueuil, de même qu'aux événements s'adressant aux groupes communautaires.

Il ne nous restait plus qu'à recruter nos premiers «clients». Nous avons distribué deux mille pamphlets dans un secteur défavorisé de Longueuil, sans résultat. Nous avons affiché dans les CLSC, dans les locaux d'aide sociale, dans les bureaux d'emploi, dans les églises mais les résultats furent minces. Finalement, nos articles dans le journal local et les listes d'attente de la commission scolaire nous ont amené nos premiers participants.

Les jeunes : entrée officielle à La Boîte à lettres (mars-avril 1984)

Ce fut un véritable choc de culture et de conception. Dire et expliquer l'analphabétisme est une chose, le vivre en est une autre. Tout nous étonnait : le langage parfois difficile à comprendre, entrecoupé de nombreux gestes pour remplacer des mots, l'allure et les vêtements... Nous étions mal à l'aise de les faire lire et nous découvrions, à travers leur pénible

déchiffrage, la *réalité* de l'analphabétisme. Nous avons été confrontés à des jeunes qui n'étaient pas tous pareils : des gars débrouillards qui savaient lire un peu mais n'étaient pas capables d'écrire un mot sans faute; d'autres qui ne savaient pas les vingt-six lettres de l'alphabet; des filles timides; des jeunes avec une histoire personnelle difficile. Nous écoutions, refaisant avec eux le cheminement scolaire type qu'ils avaient suivi.

Cette période a été caractérisée par la fraîcheur et la spontanéité. Nous débutions et les jeunes le sentaient. Insécurisés devant la pédagogie, le matériel et les différents niveaux, nous avons foncé et créé le matériel sur notre machine à alcool achetée vingt dollars. En avril, nous commencions à structurer notre pédagogie, les thèmes et les cinq composantes de base des ateliers.

Début du discours collectif (mai 1984)

Depuis deux mois, les jeunes se présentaient aux ateliers et les groupes se constituaient. Il ne manquait qu'une cohésion de groupe qui s'est installée le 8 mai 1984. Le prétexte ? *Vie ouvrière* préparait un numéro spécial sur l'analphabétisme pour septembre et voulait présenter la réalité des jeunes. Co-animée avec un formateur de Tour de lire, une discussion collective à quinze fut l'ébauche de notre discours collectif. Pour la première fois, nous entendions les jeunes parler ensemble de l'école et de leurs expériences passées. Les textes résultant des discussions du 8 mai furent discutés et approuvés lors de la première assemblée générale.

Ce fut l'occasion de présenter les objectifs de La Boîte à lettres, son financement, etc. Les jeunes participaient aussi à l'enthousiasme de la création d'un lieu d'appartenance : La Boîte...

Un répit intellectuel : la recherche (juin-juillet 1984)

Nous avions une recherche à produire pour juillet 1984. Même s'il était un peu prématuré de faire une recherche après seulement trois mois d'activités, nous avons tiré le maximum de ce travail. Nous avons compilé ce qui s'était dit sur les jeunes et l'échec scolaire. Nous avons rencontré des enseignants en adaptation scolaire. Nous avons interviewé chaque jeune individuellement pour tracer avec lui son cheminement scolaire, sa situation sociale et familiale. Nous transmettions leurs expressions, leurs critiques, leurs raisonnements.

Nous étions fiers de cette recherche : elle fut écrite collectivement avec le matériel et les fiches d'idées de chacun. Nous avons profité, sans le savoir, de notre entente tacite et de nos souvenirs communs. La recherche avait aussi la couleur de la jeunesse : elle est affirmative et souvent dénonciatrice, d'un enthousiasme teinté de naïveté. Nous assumons encore ce qu'elle contenait, surtout en ce qui a trait à la dimension politique et

sociale de l'analphabétisme et la nécessité d'établir des liens avec le milieu scolaire pour la prévention.

Session d'automne : consolidation pédagogique (septembre 1984 à décembre 1984)

La rentrée de septembre fut marquée par la volonté d'effectuer une consolidation pédagogique. Nous nous sommes débarrassés de notre antique machine à alcool et nous nous sommes dotés d'un photocopieur et d'une machine à écrire neufs. Nous portions un soin particulier à notre matériel, pour qu'il soit beau et intéressant et nous voulions produire des exercices plus adéquats. Nous commencions à nous préoccuper des techniques d'animation. Il y avait plusieurs nouveaux et les groupes devenaient stables.

Événement en septembre : nous nous sommes rendus à Montréal avec dix jeunes pour le lancement de la revue *Vie ouvrière*. C'est Nathalie qui répondait aux questions de la salle. Nous constations avec étonnement à quel point les jeunes se sentaient perdus à Montréal.

En octobre, nous avons décidé en assemblée générale de faire un vidéo pour la rencontre des apprenant(e)s qui devait se tenir à Québec les 10-11 mai 1985! L'idée a cheminé lentement, à travers un comité vidéo qui s'est chargé du financement, et aussi dans les ateliers où nous commencions à ramasser les idées pour le scénario.

Six mois: une idée; un projet: le vidéo (janvier 1985 à juin 1985)

En janvier, nous avons reçu confirmation, du fédéral et du provincial, que notre projet vidéo serait subventionné dans le cadre de l'Année internationale de la jeunesse! Ce projet se voulait simple : nous voulions un document pour sensibiliser la population à l'analphabétisme des jeunes, et pour nous présenter aux organismes de la Rive-Sud. Nous n'avions pas soupçonné jusqu'à quel point toutes nos énergies y seraient englouties durant six mois. Ce projet essouflant a donné un résultat tangible : un vidéo couleur bien fait qui suscite énormément de réactions. Ce fut une grande aventure collective : recherche d'idées pour le scénario, pratique devant la caméra, choix des professionnels, participation au tournage, préparation des questions, choix des scènes pour le montage.

Pendant des mois, nous avons vécu à l'ombre du vidéo. Nous avons épuisé sous toutes les coutures les idées des jeunes, leurs sentiments sur l'école, la famille. Nous avons parlé et reparlé des enseignants, de la discipline. La Boîte à lettres vivait intensément, presque seize heures sur vingt-quatre. On préparait le voyage à Québec, un comité de tournage se réunissait, un jeune faisait la comptabilité du projet. Ce travail nous a donné une meilleure connaissance des jeunes, mais il a aussi généré beaucoup de

fatigue et de tension qui ont bouleversé l'équipe, jusqu'à provoquer un départ en juin.

Le vidéo nous a quand même laissé l'enthousiasme des tournages en studio avec les vingt jeunes, nos soirées collectives à visionner le matériel filmé et surtout, le 9 mai où notre réalisateur nous présenta le montage final qui lui a pris ses journées et ses nuits pendant une semaine. Les jeunes, après un visionnement où on aurait entendu voler une mouche, se perdent en cris de joie et applaudissements. Le lendemain, nous partions pour Québec. Le groupe de La Boîte à lettres ne passa pas inaperçu : vingt jeunes, avec leur chandail de La Boîte, un gros radio et de l'enthousiasme à plein... Ce fut une belle fin de semaine où quatre cents personnes analpha - bètes se sont parlé et ont échangé sur leurs expériences.

Mais après Québec, nous avons réalisé l'impact de ces derniers mois : tout le monde était mort de fatigue... De peine et de misère, nous avons assumé le mois de juin : embauche d'une nouvelle personne pour remplacer celui qui s'en allait, fermeture des états financiers, dernière assemblée générale... Et nous avons fermé La Boîte à lettres pour les vacances.

On repart : quelle direction ? (septembre 1985 à décembre 1985)

C'est un «redépart». Les deux mois d'inactivité ont été bénéfiques pour les personnes mais ont pesé lourd pour l'organisme. Le lancement du vidéo et un déménagement nous attendent. L'arrivée d'une nouvelle animatrice déséquilibre la cohésion antérieure de l'équipe. Dix jeunes ne reviennent pas, pour diverses raisons : certains vont suivre des cours à la commission scolaire pour avoir accès à l'allocation supplémentaire de Bien-être qui n'est pas accessible à La Boîte à lettres, d'autres abandonnent tout simplement. On sent que la session passée les a épuisés physiquement et psychologiquement et que le fait de remuer pendant trois mois leur passé scolaire les a ébranlés.

Malgré tout, le redépart s'effectue. Profitant de la journée internationale de l'alphabétisation, nous lançons notre vidéo au début de septembre. La couverture par les médias est excellente. Devant l'impact du vidéo, nous décidons de signer un contrat de distribution et d'offrir un service d'animation. Nous organisons un comité de jeunes à l'assemblée de septembre pour planifier l'animation. Nous répondons aux diverses demandes qui nous parviennent pour présenter le vidéo sans établir de plan des priorités.

Le déménagement draine toutes nos énergies fin septembre. Nous nous installons dans un grand six pièces, encore en haut d'une pizzéria (même propriétaire) où nous aurons de l'espace pour travailler. Nous oscillons pendant trois semaines entre le pinceau, le balai et la pédagogie.

Nous nous retrouvons en novembre, avec une «gang» de jeunes un peu décimée et un certain découragement devant l'ampleur de la tâche. Une réorientation s'impose. Nous constatons que le travail de sensibilisation et de production (deux recherches si nous comptons celle-ci, une multitude d'articles et un vidéo) a largement dépassé le travail interne sur la pédagogie. Si nous continuons ainsi, notre crédibilité en souffrira et nous n'aurons aucune piste nouvelle à offrir en pédagogie.

Nous constatons des effets négatifs aussi sur les jeunes; certains sont restés presque deux ans avec nous, mais le discours les a épuisés. Nous devons nous concentrer sur leurs apprentissages et leur fournir les moyens les plus adaptés pour qu'ils réussissent.

Nous constatons aussi l'urgence de définir clairement notre projet, pour qu'il puisse sortir de la tête des «concepteurs» et intégrer les nouvelles personnes qui adhèrent à La Boîte à lettres. Nous sommes loin du projet qui germait dans la tête de quatre étudiant(e)s en enseignement il y a deux ans.

II. UN GROUPE D'ALPHABÉTISATION DES JEUNES

Les jeunes

Qui sont les jeunes analphabètes ? Nous devons nous fier à notre expérience pour en parler, les statistiques n'étant pas disponibles.

Les jeunes analphabètes proviennent essentiellement du milieu défavorisé, pour qui le rapport avec l'école est fait de méfiance et d'échecs. Les parents des jeunes ont eux-mêmes peu d'instruction : l'école de leur époque n'était pas obligatoire et seuls les plus riches y persévéraient. Ces parents on bâti leur vie à partir de leurs expériences de travail et de leurs connaissances pratiques du quotidien. Le milieu possède peu de pouvoir politique et social. La perception du monde est restreinte à une dynamique familiale (oncles, tantes, etc.) ou de petit quartier (un voisinage de deux ou trois rues); ce rétrécissement constitue un terrain fertile aux préjugés, aux connaissances imprécises et souvent fausses.

Les familles nombreuses sont encore le lot des milieux défavorisés : familles de six, huit et jusqu'à onze enfants. Quand le nombre d'enfants est important, l'espace de vie est limité, la concentration est difficile et les parents débordés ne peuvent assurer un suivi scolaire. Certains jeunes ont vécu en famille d'accueil quand leurs parents ne pouvaient plus assumer la responsabilité entière de la famille.

Le travail n'est pas un phénomène épanouissant dans les milieux défavorisés, c'est plutôt une situation rare et souvent temporaire. Quand les parents ne vivent pas d'assistance sociale, ils occupent des emplois manuels peu rémunérés, dans des conditions difficiles (heures nombreuses, «shifts», aucune sécurité). Les déménagements peuvent aussi être fréquents : si les loyers montent, les familles déménagent dans l'espoir de trouver mieux ailleurs.

Ces conditions de vie difficile peuvent entraîner des problèmes sociaux qui affectent les enfants : carence alimentaire, instabilité, alcoo - lisme, violence, problèmes de dialogue. L'enfant doit apprendre tôt à se débrouiller seul : il apprend que la vie est dure et qu'il lui faudra un courage quotidien.

L'enfant de six ans qui fait son entrée à l'école vit un choc culturel total. Il n'y retrouve pas son langage, sa réalité; il constate les côtés artificiels ou inaccessibles de l'école. Cette impression est encore fortement ancrée chez les jeunes analphabètes.

Tous ces jeunes ont connu l'échec tôt à l'école. Dès le début du primaire, ils ont été classés «différents» : trop lents, trop «tannants», trop peu expressifs... Les étiquettes les suivront dans l'ensemble de leur cheminement scolaire. Ils ont intégré les classes spéciales dès le début et ne les ont plus quittées. Plusieurs jeunes sont allés jusqu'au bout de ce que leur offrait l'école : secondaire IV en adaptation scolaire, professionnel court, stages d'un an ou deux en milieu de travail. Mais qu'ils aient décroché ou pas, leur réalité est la même : ils sont tous non-diplômés, ne savent pas lire ni écrire, ou trop peu pour être autonomes.

Ces jeunes ont des caractéristiques communes léguées par l'école. Leur expérience scolaire est avant tout un constat d'échecs pendant huit ou dix ans de leur vie. Ils s'attribuent individuellement la lourde responsabilité de n'avoir pas su apprendre. Les acquis scolaires constituent un amas de connaissances éparses, sans lien logique entre elles. Leurs connaissances peuvent se comparer à un mur où il manquerait des briques à tous les niveaux de la structure. Ils connaissent certaines règles de grammaire, mais ils ne savent pas tous les sons de la langue française. Ils ont un manque effarant de connaissances générales de base : en géographie, en biologie, en histoire... Ils n'ont pas les acquis d'une formation primaire, et ce dans tous les domaines.

Le fait que les classes spéciales n'aient pas d'objectifs précis ni de contenus académiques rigoureux les a grandement affectés. Ils ont vécu un apprentissage en ligne brisée : des méthodes différentes de lecture, des temps morts concentrés sur les activités manuelles ou le bricolage. Ils en gardent un souvenir de vide et d'incohérence : *«Les profs étaient écœurés... Ça changeait toujours de profs... Pendant un an, j'ai pas ouvert un seul cahier... T'apprends, t'apprends pas, on s'en crisse...»*. Ils ont eu

l'impression d'être laissés à eux-mêmes : aucune rigueur, aucun dépassement. Ils ont donc appris à donner peu.

Les jeunes analphabètes ont aussi une faible motivation. Pour eux, la coupure est nette entre l'école et la vraie vie, et ils ne savent comment faire le lien entre les deux. Ils ont une réticence, une méfiance face à tout ce qui leur rappelle l'école. En même temps, ils ne connaissent rien d'autre comme rapport avec le savoir.

Qu'ont-ils maintenant devant eux ? Rien. Ces jeunes vivent une situation dramatique : ils doivent envisager l'avenir alors qu'ils ne possèdent aucun outil pour le construire. Une personne analphabète de cinquante ans a pu, peut-être, éprouver une certaine valorisation dans sa vie familiale ou dans ses expériences de travail. Les jeunes n'ont pas ces acquis. Ils commencent leur vie adulte sans expérience de travail ni de couple à leur actif. Ils demeurent dépendants de leurs parents et vivent souvent d'allocations d'assistance sociale à 160 $ par mois.

Si le passé scolaire est pauvre, les acquis affectifs et sociaux le sont aussi. Comme ils ont vécu la marginalité, ils ont de la difficulté à s'identifier à la jeunesse en général. Ils n'ont pas confiance en eux, ils ont peu d'amis à qui parler.

Leur conception du temps est morcelée, fragmentaire : plusieurs ne savent pas combien il y a d'heures dans une journée, combien il y a de jours dans un mois, et quel est l'ordre des mois. Ils planifient donc peu; tout est laissé au court terme, au spontané. Ils se retrouvent constamment devant des situations difficiles : poursuivre une grossesse ou se faire avorter pour une fille qui n'emploie pas de méthode contraceptive, chercher un emploi parce que le projet «DÉCLIC» se termine sans que le jeune ait prévu la suite, se retrouver sans argent parce que le jeune n'a pas averti le bureau de l'aide sociale de son déménagement.

Leurs décisions ne sont pas pesées : sur un coup de tête, ils achètent une auto sans argent, se séparent sans discussion préalable, quittent un emploi parce qu'ils sont écœurés. Les démarches de travail et de vie dépendent plus souvent du conseil d'un ami ou d'un parent que d'eux-mêmes.

Les jeunes ne connaissent pas leur milieu physique. Ils sont perdus géographiquement. Ils vont rarement seuls à Montréal par crainte de se perdre dans les rues ou dans les dédales du métro. Ils s'informeront des jours à l'avance d'un trajet afin de le mémoriser et partiront une heure plus tôt pour parer à l'imprévu. Ils fréquenteront peu les lieux publics de divertissement.

Ils ne savent pas comment établir une communication. Ils sont «pognés à la gorge» avec le moindre sentiment ou la moindre opinion à exprimer : ils ne savent pas comment s'y prendre. Cela rend difficile les

démarches auprès d'un éventuel employeur, mais aussi dans les relations amicales et amoureuses.

Ils s'évadent dans le rêve : partir leur compagnie de débosselage, ouvrir un restaurant, aller à l'université en informatique. Ces rêves sont coupés d'une démarche concrète vers le but fixé.

Ces jeunes sont facilement influençables et exploitables. Ils peuvent travailler à rabais ou faire douze heures d'affilée à tarif simple. Ils ont tellement intégré leur infériorité qu'ils acceptent n'importe quoi, sans se demander s'ils pourraient obtenir de meilleures conditions. Ils ont tellement besoin de reconnaissance et d'intégration sociale qu'ils sont prêts à tout pour l'obtenir. Leur désir de faire enfin quelque chose et de ne plus tourner en rond les rend très vulnérables.

À travers ce portrait global, il y a des exceptions : des jeunes qui planifient, qui ont un meilleur salaire, qui forment un couple stable, qui sont très débrouillards. Mais cette réalité n'est que l'envers de la même médaille : la réussite est aléatoire et fragile. Il suffit d'un accident de travail, d'une séparation pour ébranler l'ensemble de la structure.

Les intervenants

Qui peut intervenir dans un groupe d'alphabétisation de jeunes ? Il nous apparaît essentiel que les intervenants soient des pédagogues, des *«profs»* qui ont vu de près l'échec scolaire, qui connaissent l'école et ses rouages, qui ont acquis une connaissance pratique des méthodes et des trucs en pédagogie. Nous savons que la plupart des groupes populaires ne choisissent pas leurs intervenants sur cette base. Pourtant, cela nous apparaît primordial. Les jeunes ont trop connu, dans les classes spéciales, une démarche pédagogique centrée sur le jeu, la vie de groupe, le «bonheur». Ils doivent pouvoir bénéficier d'un support rigoureux et vérifié. Nos meilleurs profs n'étaient-ils pas souvent les plus exigeants, les plus attentifs et minutieux ?

Être un enseignant, c'est aussi connaître les réseaux scolaires. Cette expérience est précieuse pour comprendre le cheminement scolaire du jeune. Il faut être familier avec le dénombrement flottant et le professionnel court pous saisir l'ensemble de cette réalité et travailler à partir d'elle. De plus, un groupe de jeunes en alphabétisation doit nécessairement travailler avec le milieu scolaire. Le fait d'être enseignant ouvre des lignes de communication plus directes et plus faciles avec les intervenants scolaires.

Naturellement, être enseignant ne suffit pas. Il faut que l'intervenant développe sa polyvalence. Il faut accepter d'écouter le discours des jeunes sur l'école, le respecter et l'aider à se structurer, ne pas se sentir menacé par les critiques des jeunes. Il faut savoir amener ses opinions, les confronter avec celles des jeunes et les aider à développer une compréhension plus

globale de leur vécu individuel. Il faut accepter de se remettre en question et avoir le courage d'affronter l'école et ses manques, le courage d'innover pédagogiquement.

Il faut travailler avec des êtres complets et non morcelés. Les jeunes ont besoin d'un support solide dans l'ensemble des démarches du quotidien; nous devons offrir ce support. Un jeune ne peut apprendre si nous faisons abstraction de ses recherches infructueuses d'emploi, ses tentatives de suicide, etc. Il faut développer notre disponibilité, notre capacité de faire face «sereinement» à ces demandes, en leur remettant peu à peu l'entière responsabilité de leurs actions.

La dynamique d'un lieu de jeunes est constituée d'un sentiment d'appartenance et d'un roulement continuel d'émotions qui oscillent entre l'enthousiasme, l'apathie, le découragement. Travailler avec les jeunes, c'est vouloir vivre cette dynamique. La stabilité consiste à s'identifier à la structure du groupe et non aux jeunes individuellement, car ceux-ci viennent, repartent, et d'autres les remplacent...

Des mandats spécifiques

Pour travailler avec des jeunes analphabètes, il faut tenir compte de ces caractéristiques : cheminement scolaire pertubé, manque de connais - sances générales, carences affectives et sociales. Plus nous serons réalistes, plus nous élaborerons un programme adéquat.

Un groupe qui se concentre sur les jeunes doit pouvoir saisir globalement cette réalité. C'est la première génération d'analphabètes scolarisés puisque les classes spéciales existent depuis vingt-cinq ans. Cette génération ne *se sait pas* génération, mais se perçoit comme individus handicapés. Cette génération n'a pas le droit d'être analphabète, puisque faisant partie de la jeunesse à qui on a supposément tout donné. Cette génération est anonyme dans les statistiques, donc privée de ressources et de compréhension du milieu. Alors que la société exige un niveau de compétence toujours plus élevé, ces jeunes sont en deça du minimum vital. Ils n'ont aucun avenir social.

Il est important que le groupe d'alphabétisation soit un premier lieu d'écoute et de respect pour ce que ces jeunes ont vécu. Il faut leur permettre de s'exprimer pour qu'ils puissent développer une solidarité dans un discours collectif. Ils ont sur le cœur des souvenirs étouffants : il faut qu'ils puissent dire et dénoncer, pour enfin y voir plus clair. L'expérience se nuancera peu à peu, ils pourront mieux départager ce qu'ils reprochent à l'école, à la famille, à eux-mêmes. Ces témoignages sont précieux : ils servent à libérer le jeune, mais aussi à renseigner les formateurs sur les manques, sur les méthodes à bannir ou à privilégier, etc.

Par contre, le discours doit se doubler obligatoirement d'une recherche pédagogique plus constante pour offrir un lieu d'apprentissage positif aux jeunes. Ceux-ci ne peuvent vivre sur les souvenirs du passé : ils ne doivent pas devenir des vedettes par le fait qu'ils soient analphabètes. Ils doivent au contraire apprendre, éprouver des réussites, et consolider leur motivation sur la base de ces réussites.

Ces deux pôles sont indissociables dans une réelle démarche d'alphabétisation des jeunes. Ils s'enrichissent mutuellement de leur contenu respectif. Il est dangereux de ne privilégier qu'un côté de la démarche. Sans développer le discours collectif, les jeunes sont isolés et leur motivation à apprendre n'a peut-être pas changé qualitativement. Par contre, si les jeunes n'expérimentent *que* le discours collectif, ils n'apprendront rien et se décourageront peu à peu.

Au grand mandat pédagogique, nous pouvons ajouter d'autres volets de travail.

Volet sensibilisation

On doit faire connaître largement le problème, outiller les organismes et les institutions pour aider les jeunes analphabètes.

Volet prévention

Nous ne pouvons prétendre faire une alphabétisation populaire si nous n'acceptons pas d'assumer ce volet. Il faut empêcher à tout prix que cette génération soit suivie par d'autres semblables. Nous devons susciter le questionnement dans le milieu scolaire et échanger sur les pistes de solutions.

Volet large de revendications jeunesse

Nous devons nous associer aux autres groupes communautaires jeunesse (Bureau de consultation jeunesse, maison d'hébergement) pour assurer l'insertion de notre démarche globale pour les jeunes. Cette participation à des réflexions et actions communes profitera aux jeunes ainsi qu'aux différents intervenants. Lire et écrire n'étant qu'un besoin de ces jeunes, il faut aussi parler d'emploi, de loisirs, de logement, de drogues.

III. BILAN DES RÉALISATIONS

La cogestion

La cogestion a toujours été un élément essentiel dans le processus éducatif que nous comptions mettre en branle. Tout en étant une source de motivation, la participation des jeunes au roulement d'une classe et à la mise en place des structures les responsabilise.

Peu importe le type de structure prévu pour établir une cogestion (assemblée générale, comité paritaire, président et délégués, etc), l'important est que cette structure soit identifiée dans un temps et un espace précis. La cogestion n'est pas un processus simple et elle nécessite un encadrement formel. C'est en offrant une structure de participation et en délimitant les frontières des pouvoirs que nous assurons la qualité et la progression de la démarche. Sans encadrement, la cogestion n'est qu'un ramassis de décisions spontanées, souvent difficilement applicables, porteuses par le fait même d'incompréhension et d'injustice.

La cogestion permet aux jeunes de se situer avec leurs valeurs dans un monde qui a ses propres valeurs. C'est le meilleur moyen pour qu'ils confrontent leurs idées à celles véhiculées par la société et qu'ils nomment les raisons de leur rejet des bases sociales en place, si c'est le cas. Ajoutons que la cogestion offre la possibilité aux jeunes d'exprimer leurs intérêts sur le plan «académique» puisque la communication est établie entre les intervenants et les étudiants. La cogestion rend aussi officielle la possibilité de proposer et mettre en place des projets qui auront des répercussions réelles dans La Boîte à lettres en dehors des cours.

Autre aspect de la cogestion plus spécifique à un organisme communautaire jeunesse comme le nôtre : la place d'un discours collectif de jeunes dans la société. Comme il s'agit d'un regroupement d'individus qui portent les stigmates de leur passé scolaire, il est souhaitable que leur nouveau lieu d'appartenance en devienne également un de pouvoir. Comme groupe, ils ont le droit de structurer leur discours et de le dire sur la place publique s'ils le désirent.

À La Boîte à lettres, nous avons instauré la cogestion par la mise en place d'assemblées générales régulières qui ont lieu tous les deux ou trois mois. Mais elle se retrouvera également dans l'atmosphère générale et dans nos ateliers sur le plan pédagogique.

Les assemblées générales

Nos assemblées générales ont toujours provoqué une forte participation. Le sérieux de la démarche en est responsable : les décisions

prises sont appliquées; un procès-verbal est fait; le code de fonctionnement employé est compréhensible. Nous avons présenté en assemblée l'ensemble des points et responsabilités à partager, en définissant ce que nous ne soumettions pas au vote. Les décisions prises en assemblée générale ont donné lieu au projet vidéo et à la mise en place de comités élus pour la sélection du personnel et l'organisation de soirées.

Les assemblées générales doivent cependant avoir une suite. Elles sont le premier lieu d'information et de formation pour l'ensemble des jeunes. Nous avons gardé le contrôle sur la fréquence, le contenu et l'animation des assemblées générales. Nous devons maintenant voir à former des leaders capables d'animer les assemblées générales, les présider et les structurer. Ils auront besoin d'une aide structurée pour y arriver.

Certains jeunes ne dépasseront jamais l'écoute plutôt passive de l'information, d'autres ont l'appui du groupe et veulent assumer plus de responsabilités. C'est notre rôle de les équiper pour le faire. Dès décembre, nous élirons notre premier comité permanent de jeunes et nous l'initierons à l'ensemble des décisions et représentations de La Boîte à lettres.

Le cadre général

L'atmosphère générale a suscité de belles réalisations comme la planification d'une semaine de vacances au camp des jeunes travailleurs et travailleuses de Sainte-Lucie, de mémorables épluchettes et soirées d'Halloween et de Noël. Nous avons invité des organismes communautaires jeunesse à présenter leurs services. L'ombre au tableau, c'est notre tendance au paternalisme. Nous voulions développer un climat chaleureux et familial; pour cela, nous avons assumé le rôle de parents et leur avons souvent évité les erreurs et les tâtonnements. Pourtant l'apprentissage se fait aussi par ce processus.

Il nous est difficile d'admettre la lenteur et l'inefficacité dans le quotidien qui heurtent nos démarches intellectuelles de planification, de recherche rapide de solutions et de ressources. Les jeunes, par leur côté démuni, ont tendance à rechercher notre aide protectrice. Nous devons veiller continuellement à créer un climat d'échanges en équilibrant le rapport entre le paternalisme et le laisser-aller total.

Les résultats d'apprentissage : hypothèses et constatations

Quand nous avons initié La Boîte à lettres, nous étions conscients que le processus d'apprentissage ne serait pas facile. De par nos expériences antérieures dans les classes spéciales, nous avions constaté

l'échec des enfants et la difficulté de le contrer. Mais nous n'avions pas une idée des besoins des jeunes analphabètes en terme d'apprentissage.

Nous pensions que ces jeunes *peuvent* apprendre. L'école était en partie responsable de leur problème; elle n'avait pas su partir de leur vécu pour susciter leur curiosité intellectuelle. Pour nous, il suffisait de fournir un cadre de travail différent de l'école, de respecter leur rythme d'appren - tissage et de leur donner du matériel intéressant partant de leur vécu pour qu'ils apprennent. Nous avons réalisé que ce n'était pas suffisant.

Pendant deux ans, nous avons mis en place différents éléments : pe'ites salles de travail avec tableau blanc, groupes de sept-huit, grande disponibilité des intervenants, matériel maison le plus proche possible de leur réalité, textes collectifs provenant de leurs expériences, etc.

Quels ont été les résultats ? Les jeunes apprennent peu. Nous pouvons constater des progrès évidents dans le domaine affectif et social. Les jeunes sont plus heureux et plus détendus. Ils ont en général plus confiance en eux. Ils abordent plus facilement des étrangers, explorent mieux leur environnement, expriment plus facilement leur opinion sur différents sujets, dont celui de l'école.

Plusieurs d'entre eux, comptant sur l'appui du groupe, ont foncé pour se trouver un emploi. Ils ont trouvé des petits emplois ou participé à des projets «DÉCLIC». Ils se sont joint à d'autres groupes communautaires de Longueuil, dans lesquels ils ont trouvé une autre source d'amis, des possibilités d'échange, ou même un travail. Leur réalité s'est élargie : La Boîte à lettres n'est plus le seul point de repère. Les jeunes ont aussi développé entre eux des liens qui sont devenus peu à peu indépendants de La Boîte à lettres. Ils sortent ensemble, organisent des soupers, se rencontrent, s'entraident pour faire leurs devoirs. Il y a, dans cette atmosphère de groupe, une valorisation des leaders, une aide à ceux qui se trouvent mal pris, un véritable début de réseau d'entraide. Cela n'exclut pas les aspects de «potinage», certains rejets de l'une ou l'autre, mais le réseau est en général bénéfique. Des activités collectives ont même été organisées sans l'aide ni la présence des animateurs (partie de baseball, sortie à La ronde).

Les jeunes prennent aussi une place plus importante dans l'élaboration de la vie de La Boîte à lettres : l'une propose des activités en géographie, un autre fait une feuille de calcul ou se propose comme support dans les ateliers. La vie sociale prend peu à peu un rythme et un contenu différents : les jeunes organisent les parties, planifient le menu, la musique, la distribution des tâches. On peut constater une grande différence dans la cohésion depuis deux ans.

Malgré tout, les progrès linguistiques restent minces. Les jeunes, malgré le cadre différent que nous leur offrons, retrouvent dans les cours un

comportement similaire à celui qu'ils avaient à l'école. Ils sont muets, passifs, hébétés.

Nous pouvons travailler une notion avec eux, sans qu'elle soit intégrée. Tout semble toujours à recommencer. Quand nous insistons sur une notion particulière (par exemple, le «s» entre deux voyelles qui se prononce «z»), nous avons l'impression que cette précision mélange les acquis intuitifs qu'ils possèdent déjà : ils se mettent à voir des «z» partout. Certains écrivent beaucoup plus qu'avant, mais ils refont encore et toujours les mêmes fautes aux mêmes endroits. Ils ont de la difficulté à se concentrer, à mémoriser.

Quand nous leur présentons des textes avec des questions ouvertes, ils cherchent désespérément la réponse dans le texte et ne conçoivent pas que la réponse puisse venir d'eux. Ils s'acharnent à trouver la bonne réponse, sans se préoccuper aucunement du processus logique qui a permis de la trouver. Ils font peu le lien entre ce qu'ils apprennent dans les cours et le quotidien.

Ces réactions nous déroutent : nous avons l'impression de frapper un mur et que l'apprentissage sera toujours à recommencer. Les jeunes disent qu'ils font des progrès, alors que nous constatons qu'ils n'en font pas vraiment. Que devons-nous leur dire ? À quoi attribuer ces lenteurs, ce manque de résultat dans l'apprentissage ?

Bien sûr, nous pourrions invoquer les conditions objectives : deux ans, ce n'est pas long, six heures par semaine, ce n'est pas assez... Mais nous pourrions nous illusionner sur les raisons véritables de leur «blocage».

Les raisons des «blocages»

Il nous a semblé utile de chercher les raisons qui pouvaient expliquer le peu de progrès réalisé.

Le milieu

Si le milieu des jeunes constituait souvent un obstacle à leur apprentissage scolaire, il doit le demeurer même s'ils fréquentent La Boîte à lettres. En milieu défavorisé, on ne se sent pas à l'aise avec un apprentissage intellectuel : on trouve ses connaissances ailleurs, dans l'échange verbal, dans le transfert d'expériences, dans la manipulation concrète. Les connaissances générales, plus abstraites, sont perçues comme inutiles et peu pratiques.

De plus, comment peuvent réagir des parents face à leur enfant qui ne sait pas lire, après dix ans de scolarité ? Ils peuvent le considérer comme une être incapable d'apprendre et continuer à transmettre une image

négative au-delà de l'école. À l'autre extrême, la famille peut prendre en charge le jeune qui est analphabète et l'étouffer sous une aide trop protectrice. Que ce soit par l'indifférence ou la surprotection, le jeune n'est pas aidé dans son processus éducatif, il n'est pas encouragé à devenir autonome. Il n'a pas encore acquis, aux yeux de son entourage, un statut d'adulte et son identité reste difficile à exprimer.

Le passé scolaire

Naturellement, l'école joue beaucoup sur la capacité du jeune à apprendre, sur sa conception du savoir. L'école a d'abord transmis une image négative du jeune, qui s'est incrustée en lui comme une seconde peau. Chaque confrontation avec l'apprentissage le laisse démuni et non confiant. Il n'a aucune base de réussite sur laquelle s'appuyer. Le désir d'abandonner reste toujours présent. La motivation, quand elle existe, n'est faite que de mortification et de volontarisme. Il *faut* apprendre, mais l'apprentissage scolaire reste entaché de l'image d'inutilité et de non gratifiant.

L'école a aussi légué une expérience de domination du savoir. Ce rapport est à l'image de l'âne et de la carotte : chaque fois que l'âne avance, la carotte avance aussi. Le jeune a appris depuis l'enfance que les connaissances n'étaient pas pour lui. Il est ignorant de tout : géographie (son propre quartier), histoire, biologie (son propre corps). Sur quoi peut-il appuyer sa lecture ? Le monde est encore à découvrir mais la curiosité naturelle de l'enfance s'est émoussée.

L'école a aussi transmis des habitudes scolaires nuisibles. Les jeunes, tout en critiquant l'école, se sont habitués à faire des choses inutiles, au vide, à l'ennui. Ils ont appris que l'école attendait la bonne réponse et que le professeur la savait. Ils sont donc peu intéressés au processus de recherche, d'expérimentation, mais seulement à la bonne réponse. On les a habitués à une certaine passivité, et ils ont de la difficulté à inventer un autre comportement.

De plus, les jeunes ont aussi été confrontés dans les classes spéciales à un manque de suivi. Peu à peu, ils n'ont plus exigé d'eux-mêmes que le minimum.

Le «camouflage»

Les jeunes sont confrontés à l'échec depuis l'enfance. Ils ont progressivement développé des attitudes pour masquer et contourner cet échec. À l'école, ils ont appris à «niaiser» ou, au contraire, à passer complètement inaperçus. Ils ont appris à copier ou à s'occuper des brosses et des commissions. À force de subterfuges, ils ont pu faire oublier leurs problèmes. Si bien que des professeurs du secondaire pouvaient être

inconscients de leur analphabétisme et s'acharner à leur montrer la conjugaison des verbes ou la résolution de problèmes écrits.

Ce camouflage a continué par la suite. Plus vieux, ils ont développé le «par cœur», la mémoire visuelle des rues, des endroits importants. Ils recopient mécaniquement les chiffres pour faire un chèque et les réponses d'un formulaire à partir d'un exemplaire déjà rempli. Ils font appel à quelqu'un pour lire une lettre qu'ils ont reçue, sans se demander s'ils pourraient la lire seul. En fait, ils ont appris à survivre et à s'inventer des prétextes pour passer outre à l'apprentissage.

Ce processus de survie est essentiel. Il témoigne d'ailleurs de la capacité d'adaptation des jeunes au monde des «lettres». Mais ce processus nuit maintenant à l'apprentissage, il est paradoxalement aussi utile que destructeur. Ce processus automatique emprunte un cheminement cérébral en dehors de la compréhension et de la logique. Le véritable apprentissage ne peut se faire qu'en brisant la ligne de ce cheminement.

La dénaturation de la lecture

Pour nous, la lecture a été un moyen d'évasion et un outil de connaissance. Nous avons rêvé d'accompagner Tintin au Tibet ou Sylvie en Europe. Nous avons appris sur la vie des animaux, des rois de France, des Indiens.

Pour les jeunes, la lecture a été déconnectée de tout. Leurs mots sont souvent trop différemment prononcés de l'écrit pour qu'ils les reconnaissent sous cette forme. Ils n'ont presque jamais eu de preuve que leurs mots et leur vie pouvaient s'écrire. La lecture reste un ensemble de pictogrammes où on décode lentement le sens. Parfois, ce n'est qu'après trois répétitions d'un mot simple qu'ils arrivent à trouver le sens! «*Ah... fâché!*» disent-ils, étonnés de leur découverte.

Leur manque de connaissances générales entraîne un manque de vocabulaire et inévitablement un manque de raison de lire. Leur monde réel est autosuffisant, même dans sa pauvreté. La lecture n'est qu'un moyen pour accéder au monde «normal». Au-delà de cette motivation, il n'y a pas de goût ni de curiosité particulière. La permanence de la lecture ne peut pas s'établir sur cette base.

Les pistes de travail

Ces quatre raisons des blocages des jeunes nous semblent des pistes à explorer. Nous devons tout faire pour décortiquer le processus d'appren -

tissage et comprendre les causes des blocages. Sans cette expérimentation, il n'y aura pas de résultat possible.

Les raisons que nous avons évoquées constituent déjà des pistes d'intervention. Par exemple, nous devrons tout faire pour intégrer le milieu immédiat des jeunes au processus d'éducation, pour faire de celui-ci un lieu de confiance démystifié.

Nous devrons aussi casser les habitudes de passivité léguées par l'école. Nous devrons chercher des moyens de leur donner une place active dans l'apprentissage pour qu'ils aient le goût de découvrir, sans chercher seulement la bonne réponse. Nous devrons par ailleurs leur offrir une dé - marche rigoureuse, où en étant exigeant avec eux, ils pourront se dépasser.

Nous devrons aussi leur offrir une base de connaissances générales nécessaire à leur compréhension du monde. La lecture pourra s'y greffer dans une fonction plus réelle.

Il faudra absolument développer un lien étroit entre l'écrit et l'oral. Ils doivent réaliser que leur langage peut s'écrire. Déjà nous avons fait des entrevues écrites avec des jeunes qui nous parlent d'eux. Le défi est de partir de ce déclencheur très apprécié pour systématiser la connaissance. Nous devrons aussi affronter le processus de camouflage et en discuter avec eux pour chercher à l'abolir.

Ces pistes demeurent des hypothèses. La question de l'échec reste totalement posée. Apprendront-ils ? En combien de temps ? Est-il trop tard ? Seules les prochaines expérimentations pédagogiques pourront y répondre.

La pédagogie : nos objectifs

La pédagogie ne se découpe pas de notre cadre d'intervention; au contraire, il permet de la définir. Le fait d'être un groupe s'adressant aux jeunes nous impose d'intervenir globalement sur la réalité des jeunes et de faire des choix pédagogiques qui en tiennent compte. Au départ, nous avions défini quatre grands objectifs de base sur lesquels reposait notre pédagogie :

Avoir le souci de montrer à lire et à écrire

Cet objectif semble évident mais il doit être priorisé si nous ne voulons pas devenir un lieu d'échanges culturels ou d'épanouissement personnel.

Faire participer les jeunes à leur apprentissage

Nous voulons que les jeunes nous aident à élaborer le matériel didactique, nous suggèrent des activités et guident le contenu de nos thèmes et de leurs apprentissages.

Situer les jeunes dans le temps et l'espace

Cet objectif vise l'intégration globale des savoirs dans un cadre de connaissances générales sur leur environnement immédiat : géographie et actualité.

Aider les jeunes à avoir une prise sur leur vie

Dans nos discussions et par des contacts avec d'autres organismes, nous voulons permettre aux jeunes d'amorcer une réflexion sur leur place dans la société. Ils ont des droits à faire respecter et des responsabilités à assumer.

Le cadre d'intervention

Pour atteindre ces objectifs, nous avons privilégié une pédagogie par thème. Notre prémisse était de donner un contenu signifiant qui offrait un apprentissage diversifié allant vers la maîtrise du thème. Donc, si les jeunes éprouvaient des difficultés à progresser en lecture et en écriture, ils pouvaient toujours se valoriser de l'ensemble des connaissances qu'ils accumulaient et des discussions auxquelles ils participaient sur un pied d'égalité dans le groupe. Depuis le début, nous avons structuré trois thèmes : le travail, la santé et la consommation.

Nos thèmes se concrétisaient selon cinq volets d'apprentissage : français théorique (notions de base sur la langue française); textes collectifs (pour qu'ils réalisent que leur pensée s'écrit et se lit); français pratique (lecture utilitaire de formulaires, dépliants, contrats); lecture (lire sous formes variées); calcul (opérations de base et problèmes concrets). Cette structure du thème et des cinq volets a connu peu de changement jusqu'à ce jour. Seuls les textes collectifs se sont transformés pour devenir un volet d'écriture plus diversifié. La pertinence d'écrire leurs mots et de structurer leurs pensées demeure mais nous tentons d'en modifier la forme.

À la pédagogie par thème s'ajoute celle du projet. Au-delà du thème, nous voulions inscrire les apprentissages dans un cadre réel et concret. Que ce soit en écrivant une lettre à un autre groupe, ou en organisant le party de Noël, nous voulions que les ateliers servent de point de départ pour des réalisations dont les jeunes assumeraient la responsabilité. Nous avons connu beaucoup de petits projets ponctuels avant d'en vivre un plus impliquant : la production d'un vidéo.

Nous sommes par ailleurs devenus des producteurs maniaques d'un matériel maison adapté aux thèmes et à notre clientèle. Soucieux d'être à l'écoute de leurs besoins, intéressés à trouver notre propre voie, nous avons peu fouillé dans le matériel déjà produit en alphabétisation. À peine nous en sommes-nous inspirés pour produire certains textes ou exercices. Nous avons donc passé, et nous passons encore de longues heures chaque semaine à inventer un matériel pédagogique original. Nos autres sources de matériel, ce sont les formulaires et dépliants nécessaires au français pratique et les lectures d'articles d'actualité.

Nous avions refusé de faire un classement des jeunes. Nous trouvions qu'ils avaient vécu trop lourdement le port des étiquettes et l'arbitraire des classements scolaires pour le répéter. Nous préférions insister sur une dynamique de groupe et sur nos capacités d'animation face à un groupe de dix individus ayant environ trois niveaux de lecture différents.

Par la suite, nous avons regroupé ceux qui éprouvaient de grandes difficultés afin que la lecture soit plus conciliante à leur rythme et leur niveau. Malgré tout, les deux autres ateliers cumulaient des différences notoires qui décourageaient les plus lents par l'ampleur de la tâche à faire et ennuyaient les plus forts qui pouvaient faire davantage. Nous avons tenu le pari en jouant sur nos capacités d'animation, mais cet automne nous avons dû prendre d'autres décisions.

Nous avons fait un classement selon le niveau et la compréhension de la lecture. Ce changement est encore récent mais déjà la plus grande homogénéité des groupes se répercute sur le contenu et le rythme des cours. Cependant, la question demeure préoccupante car sous l'ancienne formule nous constations que certains en retiraient des bénéfices peut-être plus importants. Ce sera à vérifier après un temps d'expérimentation.

Notre bilan

Nous pouvons dire que nos objectifs de base étaient réalistes et pertinents. Ils nous ont véritablement guidés depuis deux ans. Maintenant, nous pourrions en rajouter un cinquième : *donner un niveau de connaissances générales de base dans les différents domaines qui sont enseignés au primaire*. Les jeunes ont besoin de connaître leur monde immédiat s'ils veulent le comprendre et aller plus loin. Jamais un jeune ne pourra abstraire la géographie du Canada, même celle de la Rive-Sud, s'il ne connaît pas son quartier. Jamais il ne comprendra une parcelle de son histoire s'il ne sait pas gérer le temps présent. Nous devrons donc partir de ces objectifs et les actualiser, leur donner une forme plus concrète. Lire et écrire exigent une progression précise, et nous devrons retourner aux sources des premières années du primaire pour la quantifier.

Nous avons acquis beaucoup d'expérience en produisant notre matériel. Le fait de l'avoir créé nous a permis de développer une bonne

sensibilité à toutes les composantes qui influencent l'apprentissage. Toute critique, même bénigne, faite sur une feuille d'exercices remettait en cause le processus intellectuel qui nous l'avait fait produire. De même, elle nous rendait plus aptes à observer le processus mental employé pour résoudre l'exercice, et à trouver d'autres types d'exercices pertinents. D'ailleurs nous commençons maintenant à fureter à gauche et à droite en quête de matériel extérieur et l'expertise que nous avons acquise nous permet, non seulement de choisir rapidement un exercice potentiel, mais d'y faire les ajustements nécessaires sur le champ.

Le temps consacré à la production du matériel a nui à l'élaboration des méthodes d'animation. Nous étions peu à peu devenus esclaves d'un contenu. Souvent, nous nous sommes retrouvés à une demi-heure de notre atelier et toujours occupés à produire du matériel. Si le matériel était adéquat, souvent l'animation était trop déficiente pour l'exploiter. À part la mise en place d'un cadre humain où la relation enseignant-étudiant s'enrichit d'une disponibilité et d'un milieu familial, la structure traditionnelle n'avait pas changé : un «prof» qui parle en avant et qui crée l'événement à chaque atelier devant des étudiants passifs. Par contre, paradoxalement, notre enseignement était aussi largement teinté d'humanisme. Nous n'étions pas aussi stricts que nous le pensions. Certains cours s'élaboraient spontanément sur le bord d'une table : des cours structurés faisaient place soudainement à une longue discussion impromptue. Sous prétexte de les écouter, de les respecter, nous n'avons pas su critiquer certains comportements nuisibles à l'apprentissage. Nous ne savions pas être ferme, être exigeant. Nous avons pu à notre insu recréer l'atmosphère des classes spéciales : bonheur privilégié au détriment de l'apprentissage, spontanéisme, valorisation du vécu. Nous n'avons pas encore trouvé l'ajustement du cadre de notre animation. Comme nous donnons des ateliers à l'apprentissage très varié, nous n'avons pas su y départager les temps qui demandaient de la rigueur de ceux qui permettaient une participation des jeunes et l'expression des besoins spontanés.

Nous questionnons la place centrale donnée au thème. Le thème devenait l'épine dorsale de la session : la progression des cours ne s'établissait qu'à partir du respect du plan de thème. Il devenait donc le seul élément mesurable des acquis faits par les jeunes. De plus, la structure très planifiée du thème est devenue lourde et empêchait d'autres idées d'émerger. Au lieu d'être un déclencheur souple, le thème était devenu étouffant et souvent moraliste.

Quant à la pédagogie du projet, elle nous apparaît toujours valable et porteuse de richesse. Encadrés par un thème trop structuré, les projets ont peu émergé. Nous avons pu quand même constater que les projets suscitent chez les jeunes un enthousiasme et une meilleure motivation à la tâche. Encore faut-il évaluer s'ils apprennent mieux dans ce contexte, et si les expériences pratiques peuvent servir de base à une réelle systématisation des connaissances. Nous avons pu, avec l'expérience du vidéo, constater comment un projet peut escamoter aussi le reste des apprentissages.

L'idée n'est donc pas d'abolir radicalement ce que nous avons établi, ou d'opposer le thème au projet. Il n'y aura jamais une bouée de sauvetage unique qui garantira des résultats pédagogiques. Nous devons trouver les lieux et les moments précis où ces éléments (thème et projet) faciliteront un apprentissage. Comment mettre en place des projets qui collent à leur réalité, et qui seront réapplicables en dehors de La Boîte à lettres ? Comment et dans quel contexte favoriser l'émergence de thèmes liés à leurs besoins immédiats ?

Les pistes de travail

Finalement, nous nous sommes donné un mandat très large et diversifié pour les six heures/semaine d'apprentissage. Nous touchons à tout, sans jamais pouvoir approfondir : calcul, géographie, actualité, discussion et exercices. C'est un véritable «cross-country». Ce programme trop vaste ne permet plus de vérifier les acquis. Le mandat général d'apprentissage de la lecture reste entre nos mains et nous nous sentons coupables de ne pas tout faire. Le jeune peut également se sentir perdu dans une démarche si hétéroclite à vouloir être globalisante.

De la même façon, nous avons de la difficulté à assumer nos décisions sur les niveaux (groupes homogènes ou hétérogènes ?) parce que nous n'avons pas fixé de paramètre d'évaluation des résultats. Concernant les niveaux par exemple, il y a sans doute un équilibre à faire : l'homogénéité du groupe est nécessaire pour certains apprentissages de base, et possiblement l'hétérogénéité serait plus profitable dans d'autres cas. Nous devrons établir par ailleurs les contenus pédagogiques qui exigent une progression rigoureuse, et ceux qui profitent davantage d'une démarche de projets plus spontanée.

Nous devrons spécialiser et diversifier nos cours. Si nous voulons donner des connaissances générales de base, sans doute devrons-nous créer des cours de géographie, d'histoire-actualité, de biologie. À l'opposé, l'apprentissage de la langue devra retrouver sa spécificité et sa rigueur dans un cours bien précis, tout en étant une préoccupation majeure des enseignants pour l'ensemble des cours.

Nous sommes donc dans une phase d'expérimentation. Nous jonglons avec tous les éléments sans savoir comment les ordonner. Le danger viendrait de rechercher des solutions uniques, de partir d'un extrême pour s'installer dans un autre. Si nous voulons organiser les acquis des deux premières années, il faudra les examiner clairement à la lumière des résultats d'apprentissage.

IV. CONCLUSION

Cette recherche se voulait un apport pratique au phénomène nouveau et largement méconnu de l'analphabétisme des jeunes. Riches de nos deux années d'expérience, nous aimerions livrer nos perspectives de travail pour les prochaines années. Ce qui nous semble évident a priori, c'est que l'expérience que nous avons acquise doit être la pierre angulaire de nos prospectives. Nous devons analyser les éléments qui composent notre travail pédagogique, et les réorganiser à la lumière d'une recherche maximale de la *réussite* pour les jeunes. Trop souvent le milieu de l'éducation vit ses modes d'apprentissage en oscillant d'un extrême à un autre. Nous devrons être prudents afin de ne pas négliger nos acquis.

Il y a trois composantes principales au processus éducatif que nous visons avec les jeunes : leurs besoins, les modèles éducatifs à privilégier et le cadre d'intervention global que nous avons mis sur pied à La Boîte à lettres.

Les jeunes et leurs besoins

Nous devons avoir à l'esprit un portrait détaillé de ce que peut exiger le processus d'alphabétisation d'un jeune de vingt ans. Trop souvent, ce processus reste global, donc vague. En effet, nous englobons dans l'alpha - bétisation une dimension sociale et affective tellement large qu'il est difficile de mesurer les acquis. Que devons-nous viser dans l'alphabétisation d'une personne ? Et comment permettre une formation permanente ? Sans une démarche critériée, il nous sera difficile de faire une évaluation. Nous devons donc individualiser pour chaque jeune un portrait de ses besoins d'apprentissage qui s'insère dans un tout quantifiable et vérifiable. Voici, sous forme abrégée, les besoins principaux que nous couvrons ou devrions couvrir éventuellement.

Besoins cognitifs

- ceux qui sont la base minimale
  - — lecture
  - — écriture
  - — maths (les quatre opérations de base)

- ceux qui sont nécessaires et qui supporteront l'apprentissage de la lecture
  - — gestion financière/économie
    (crédit, chèque, factures, grosses dépenses)

— actualité/gestion du temps
(calendrier, planification, événements de la scène municipale et québécoise)
— géographie/localisation
(quartier, points cardinaux, Montréal et le métro)
— lecture et écriture fonctionnelles
(formulaires, contrats, bordereaux)
— fonctionnement démocratique de base
(lois, institutions parlementaires, tribunaux, élections)

Besoins affectifs

— établir des relations humaines intéressantes
— exprimer plus facilement ses opinions et ses sentiments
— développer l'autonomie

Besoins sociaux

— connaître les ressources du milieu et savoir les utiliser
— pouvoir développer une forme de discours collectif
(école, travail, jeunesse)
— développer ses capacités d'organisation

Ce portrait donne une place importante aux connaissances générales. Cela correspond globalement à un *programme éducatif complet de niveau primaire*, allié aux besoins de la réalité des jeunes adultes. Partant de ces besoins, nous pourrions établir le bilan personnel de chaque jeune, savoir où se trouvent ses acquis et lui suggérer un cheminement en fonction de ce bilan. Un besoin majeur nous échappe cependant : celui de l'accession à une formation professionnelle qualifiante.

Les modèles éducatifs

Il y a deux grands courants qui ont traversé l'éducation depuis longtemps : le courant traditionnel et le courant humaniste. Chacun de ces modèles présente une philosophie et un contexte de travail bien précis. Nous devons tirer de ces deux modèles souvent opposés les lignes de force, et savoir les appliquer en fonction d'une meilleure réussite des jeunes.

Nous croyons que le modèle traditionnel a sa place en enseignement. L'apprentissage peut se faire par répétition, mémorisation, mais cela suppose aussi une vérification constante des prérequis. Nous retrouvons dans l'enseignement traditionnel un souci d'offrir une démarche rigoureuse, critériée. L'enseignant a un rôle important à jouer afin de transmettre ses connaissances et de prévoir une évaluation des contenus.

La méthode traditionnelle ne suppose pas un matériel déconnecté de la réalité. Le thème, les éléments déclencheurs seront toujours des éléments pédagogiques importants, mais ils se juxtaposeront à un programme structuré des connaissances à transmettre.

La méthode traditionnelle peut se vivre dans un groupe homogène, mais elle peut aussi se vivre dans un enseignement individualisé. Pour nous, il s'agit de réhabiliter, à travers ce concept de méthode «tradition - nelle», non pas l'image de la maîtresse d'école, mais celle d'un programme rigoureux, progressif, qui s'évalue et se mesure.

Nous aimerions, par exemple, élaborer une classe-atelier, qui serait disponible aux étudiants selon un horaire prédéterminé. Les jeunes viendraient y travailler à leur rythme, sur des fiches de travail déjà conçues selon une progression des acquis. Les jeunes auraient l'occasion de mieux se concentrer, d'obtenir une aide accrue de l'animateur. Nous pourrions aussi travailler en employant ce même processus à l'intérieur d'un groupe.

La méthode humaniste est née d'une contestation du courant traditionnel. Elle s'appuie plus globalement sur le vécu des apprenants, sur leurs expériences, leur vocabulaire. Le processus se nourrit largement des idées de chacun et de la dynamique de groupe. La démarche pédagogique peut être intuitive et spontanée, les groupes hétérogènes s'y vivent plus facilement. Nous croyons que ce type d'enseignement a aussi largement sa place en alphabétisation. Il y domine d'ailleurs comme stratégie d'inter - vention.

Pour nous, il s'agit de privilégier une méthode en fonction d'un contenu et de la meilleure réussite des jeunes.

Certains contenus nécessitent une approche rigoureuse et graduée, d'autres sont plus aisément communicables sous forme de projets. Le défi consiste à adopter une ligne précise et à la développer en profondeur. Les jeunes ont besoin de savoir où ils s'en vont, de constater leur progression.

Le cadre d'intervention global

La Boîte à lettres est un organisme qui se veut populaire et cogéré. Cette structure de fonctionnement démocratique doit venir appuyer les stratégies pédagogiques. Il y a des besoins sociaux et affectifs des jeunes qui peuvent être comblés dans la dynamique suscitée par la cogestion. Ce sera au comité permanent des jeunes, porteur des mandats d'assemblées générales, d'organiser une vie sociale qui répond aux besoins des jeunes. Par des soirées d'échanges, de visionnement de cassettes vidéo, des rencontres avec d'autres groupes, nous pourrons répondre à des attentes spécifiques aux jeunes, sans pour cela devoir les englober dans le processus

des cours. En fait, nous devons veiller à ce que la structure de participation alimente notre intervention pédagogique et vice versa.

Les défis de notre expérimentation sont nombreux. Nous partons du principe que les jeunes peuvent apprendre. Ont-ils réellement une seconde «chance» ? De quelle façon le milieu culturel et le passé scolaire ont «handicapé» ces jeunes ? Peuvent-ils retrouver un sens à la lecture ? Comment élèveront-ils leurs enfants ?

Nous constatons l'importance de donner aux jeunes une base de connaissances générales. Y seront-ils réceptifs ? Lire, écrire et compter sont des besoins évidents et très concrets dans la vie de tous les jours. Saurons-nous les intéresser à des connaissances plus abstraites et implicites ? Le pari n'est vraiment pas gagné...

Voilà les mandats qui nous attendent. Au-delà du travail que La Boîte à lettres peut assumer, la responsabilité de la société est grande. Lire et écrire n'est vraiment pas une panacée pour un jeune de vingt ans. La formation professionnelle est la suite logique à cet apprentissage. L'école doit réviser ou abolir les «voies de garage» existantes au profit d'une nouvelle formation de qualité accessible à la majorité. Le milieu du travail doit pouvoir contribuer à cette formation en offrant la possibilité aux non diplômés d'être formés sur les lieux de travail pour des emplois demandant une formation professionnelle.

Nous travaillons avec la première génération d'analphabètes scolarisés. Que lui proposerons-nous comme perspectives d'avenir ? Et surtout, que devrons-nous faire pour éviter qu'une autre génération identique lui succède ?

UNE EXPÉRIMENTATION D'ALPHA COMMUNAUTAIRE

Doris McGee
Jocelyne Pelletier
Commission des écoles
catholiques de Québec

Nous écrivons aujourd'hui pour faire suite à la demande d'un monsieur qui désire faire connaître à d'autres intervenants le type d'alpha communautaire que nous vivons à la Commission des écoles catholiques de Québec (CECQ). Nous devons avouer, en toute sincérité, que nous nous sentons plutôt mal à l'aise, inconfortables avec «l'écrit». Pour tout vous dire, nous possédons davantage l'art de la parole et notre plus grande peur est que le lecteur s'ennuie.

En rédigeant cet article, nous souhaitons simplement faire connaître notre alpha communautaire avec les interrogations qu'elle suscite continuel - lement. C'est pourquoi ce texte aura la couleur de notre vécu, des angoisses de nos remises en question, de nos bons coups. En bref, nous parlons de notre intervention dans un quotidien parfois loufoque, parfois dramatique, mais où l'ennui n'a jamais eu de place.

Pendant un certain temps, le syndrome de la page blanche nous a habitées. Nous ressentions le besoin d'arrêter le temps pour saisir l'alpha communautaire dans sa danse aux rythmes et aux cadences variés. En voici un bref historique.

D'une approche traditionnelle à une approche collective

Juin 1983... C'est la fin d'une année d'interventions, l'heure du bilan a sonné. L'équipe se réunit, les discussions s'amorcent, la méthode et l'approche pédagogique sont au centre de nos questionnements : l'approche de type conventionnel convient-elle à nos étudiants? Répond-elle à leurs attentes, à leurs besoins dans la réalité de leur quotidien?

C'est ce leitmotiv qui nous empêche de nous enliser et qui détermine et dessine dans le temps toutes nos actions. Nos nombreuses discussions nous amènent ainsi à développer une démarche qui se veut plus «conscientisante» , moins «scolarisante» et qui ouvre des portes sur une première conception de l'alpha communautaire, où le milieu doit jouer un rôle direct dans le processus d'apprentissage : il s'agit de voir l'étudiant dans la globalité de ses besoins[1]. D'une part, nous référons ici à la connais - sance du milieu externe. Selon nous, il faut en arriver à ce que les étudiants localisent les principales ressources du milieu et développent le réflexe de les utiliser. Dans un deuxième temps, nous devons mettre en place toutes

les conditions permettant l'organisation du milieu interne. Pour les étudiants, cela signifie la création d'une collectivité et d'un milieu de vie. Nous traiterons de ces deux aspects un peu plus loin dans le texte.

Septembre 1984 : c'est l'accueil. Les étudiants, anciens et nouveaux, font leur entrée. On reconnaît ces derniers à leurs attitudes : démarche lente, épaules voûtées, visages tirés par l'angoisse. Leurs corps frôlent les murs. Du fond de la salle, nous avons l'impression d'entendre battre leur cœur. Les anciens vont vers eux. Ils essaient de les encourager de leurs bonnes paroles. Nous savons que nous devons faire éclater cette tension, cette angoisse qui les étreint. Il faut briser leur mutisme, les rassurer, leur donner confiance. Tout le monde est assis et attend. Leur décision de rester ou partir ne tient qu'à un fil. C'est l'instant le plus pénible, le plus délicat. Il faut aller les chercher dans leurs besoins, leurs attentes, défaire le mur de l'échec, de la honte et de la gêne qui les entrave.

Pour cet accueil, une idée originale a germé au sein de l'équipe. Il s'agit de faire un jeu de rôles où les personnages sont à l'image du vécu des étudiants. Il nous fallait comparer deux formes d'enseignement distinctes : la «petite école» telle qu'ils l'ont connue, et l'école que nous voulions leur proposer et qu'ils pourraient bâtir avec nous.

Un personnage central apparaît : Jack, celui qui représente les étudiants. Il personnifie leurs attitudes, leur culture, leur vécu, leurs insécurités, leur image. Ce personnage au caractère loufoque leur est sympathique. Ils se sont reconnus, ils ont embarqué, participé, écouté et enfin, ils se sont mis à parler d'eux-mêmes.

Ce personnage auquel ils se sont identifié nous a permis de créer ce premier climat de confiance qui nous aide à rompre avec les premières angoisses et rend possible une première approche. De fil en aiguille, nous en arrivons à identifier leurs besoins, leurs attentes et, par d'autres activités, à entamer une démarche différente du «pattern» de la petite école. Doucement, parfois péniblement, les étudiants s'embarquent dans un processus d'apprentissage, où le collectif remplace l'individuel, où la solidarité confronte la compétition. L'école n'est plus le centre du savoir, la communauté prend lentement une importance dans les activités d'apprentissage, chacun a un vécu qui apporte des informations nouvelles, des nuances propres à leur histoire.

C'est la fin de l'automne '84. Nous avons décidé de concrétiser davantage nos pistes sur l'alpha communautaire. Comme notre démarche d'apprentissage s'adresse à la personne dans sa globalité, nous devons connaître les besoins non seulement «académiques» mais aussi socio-économiques. Pour ajuster notre intervention, un portrait des étudiants est essentiel. Nous l'avons tracé de façon intuitive. Il a été confirmé par un questionnaire pondu au printemps '85[2]. En voici les résultats principaux[3].

Les étudiants, pour la plupart, proviennent du territoire desservi par la CECQ. Ils sont issus majoritairement de quartiers défavorisés tels que Saint-Sauveur, Saint-Jean-Baptiste, Saint-Roch et ils représentent 60 % des adultes en alpha. L'autre partie est originaire de la banlieue de Québec. Alors que certains sont bénéficiaires de l'aide sociale (h. 46.6 %; f. 86.9 %) ou de l'assurance-chômage (h. 16.6 %; f. 0 %), d'autres sont de petits travailleurs (h. 33 %; f. 0 %) plus ou moins spécialisés, occupant des emplois mal rémunérés[4].

Par contre, ils sont loin d'être tous les mêmes. Leurs différences, parfois marquées, apportent une touche d'hétérogénéité qui mérite qu'on s'y arrête. Beaucoup d'étudiants qui s'inscrivent aux activités d'alpha sont des jeunes qui sortent du secondaire (professionnel court, option métier), dont quelques-uns avec un diplôme. Ils sont nombreux à souffrir des carences du système scolaire, au point de constituer une majorité dans nos cours. À titre d'exemple, l'un deux disait de son expérience scolaire passée :

> *«Quand i voyaient qu'on apprenait pas comme y faut, i nous mettaient en arrière; je ne sais pas si i nous haïssaient.»*[5]

Viennent ensuite les femmes, groupe minoritaire qui se divise en deux catégories d'âge : des jeunes femmes dont l'histoire scolaire a été décrite précédemment et des femmes plus âgées dont les enfants, maintenant adultes, ne représentent désormais plus une contrainte à participer à des activités extérieures au foyer. Pour la majorité d'entre elles (85 %), l'aide sociale représente leur principale source de revenus; les autres sont économiquement dépendantes de leur conjoint. Pour des raisons d'accessibilité et d'organisation familiale, les femmes âgées entre 30 et 40 ans sont absentes. Mais quel que soit leur âge, les femmes ont des caractéristiques et des besoins qui leur sont propres[6]. Nous y reviendrons en conclusion.

Une dernière touche au tableau : les immigrants. Arrivés de fraîche date, ils possèdent quelques notions de français apprises dans les centres d'orientation et de formation des immigrants (COFI), mais ils ont besoin de combler certaines lacunes telles que leur compréhension de la langue parlée et leur capacité à exprimer verbalement leurs idées. Plus que tout, ils souhaitent s'intégrer rapidement à la culture québécoise, et ce n'est pas chose facile.

La majorité de nos étudiants ont entre 18 et 30 ans, quelques-uns seulement ont 40 ans et plus. Que ce soit la différence d'âge, d'ethnie ou de milieu, les facettes qui cisèlent cette collectivité entrainent des besoins et des attentes distincts avec lesquels nous devons composer.

Bien que les étudiants possèdent des caractéristiques différentes, des similitudes apparaissent, entre autres : le manque de confiance, la gêne, l'anxiété devant l'apprentissage, la peur de s'exprimer, la honte, le senti -

ment d'infériorité. Leur grande dépendance vis-à-vis leur entourage les rend vulnérables aux situations d'exploitation; ils sont trop souvent victimes d'abus de confiance. Ils vivent non pas la solitude mais l'isolement :

«Je me pensais plus cabochonne que j'étais.»

«Je suis sûr qu'il y en a qui sont renfermés, qui ont peur de sortir, de venir apprendre; il devrait y avoir plus d'écoles comme ça.»

Comment, avec des éléments aussi disparates et complexes, trouver le type d'intervention susceptible de satisfaire leurs besoins ? Comment faire en sorte qu'ils s'approprient des outils leur permettant d'agir sur leur réalité ? Comment leur fournir un kit de survie, quoi!

Une chose est claire : avant de développer chez les étudiants des «réflexes communautaires», il faut créer une relation de complicité, de confiance mutuelle, favoriser et accroître l'esprit collectif à l'intérieur de l'école. Ensuite, encourager le développement du rapport égalitaire entre eux et nous, briser les relations de dépendance auxquelles ils s'accrochent avec tout leur désespoir. Le tout est de savoir comment.

Nous n'avons pas la prétention de dire que nous avons la «réponse», mais peut-être que les éléments ou les ébauches de réponses présentés ici susciteront, pour vous, d'autres questions ou encore vous donneront-elles le goût, vous aussi, «d'essayer». Nous allons décrire, à travers nos yeux et ceux des étudiants, nos émotions, les leurs et la démarche utilisée.

Où l'action commence

Bien que la démarche soit non-scolarisante, chaque étudiant a d'abord un contrat individuel, permettant de situer les objectifs à atteindre au cours de la session. Ce document n'est qu'un guide permettant d'identifier de façon précise les apprentissages prioritaires pour chacun d'eux. L'autre type de contrat en est un collectif dont les objectifs précisent la forme d'apprentissage qui n'est plus individuel ni compétitif, mais collectif et solidaire. Pour atteindre les buts fixés par ces deux contrats, nous avons recours à la démarche thématique grâce à laquelle nous articulons le tout progressivement.

La démarche thématique implique une participation de tous les membres d'un groupe qui travaillent chacun avec deux formatrices. Il s'agit de choisir démocratiquement un sujet qui intéresse le groupe et à partir duquel les étudiants apprennent à lire, écrire, parler et mieux fonctionner dans leur milieu de vie. À titre d'exemple, des thèmes tels que le monde du travail, les rapports hommes/femmes, la famille, les services publics sont des sujets très populaires parce que partie intégrante de leur vécu. En

somme, les thématiques permettent aux étudiants d'allier l'académique à la connaissance et à la prise de conscience de leurs droits fondamentaux. Cette première étape franchie, il devient possible de confronter les différentes opinions émises, voire même de susciter des remises en question sur soi et sur sa propre société.

Alors, chez nous, pas de cahiers d'exercices, pas de kits pédagogiques, pas de recettes. Voilà quelque chose qui n'est pas rassurant pour les étudiants ni pour nous-mêmes. Il nous faut produire des outils au jour le jour, selon les besoins du processus, en retouchant le contenu pour l'adapter à la thématique et en modifiant les formes à l'occasion.

Après l'activité «accueil», décrite précédemment, les étudiants sont divisés en groupes-classes. Chacune de ces classes est hétérogène tant dans sa composition (hommes, femmes, jeunes, immigrants) que dans les différents niveaux scolaires qui s'y retrouvent (fonctionnel, débutant, analphabète dit «pur»). Tous entreront en interrelation; tous décideront de leur vie de groupe; tous choisiront de façon collective un thème, un sujet sur lequel ils travailleront.

Quant à nous, les formatrices, nous sommes deux par groupe pour animer, informer, enseigner, et comprendre. La première tâche à accomplir est de taille. Il nous faut «aller chercher» les étudiants, leur permettre d'exprimer aux autres les raisons qui motivent leur retour sur les «bancs d'école», les hésitations qu'ils ont eues, les échecs qu'ils ont connus. Bref, faire avec eux leur histoire de vie, pour briser l'isolement et sentir le premier contact solidaire du groupe.

> *«Quand je suis rentré icitte i m'ont fait parler, maintenant je me sens ben avec le monde.»*

Maintenant, le processus est en marche. Chacun des étudiants, la mine soucieuse, les sourcils froncés, cherche désespérément un thème. Les critères que nous avons émis pèsent lourd. Ils se doivent de trouver un sujet relié à leur vie quotidienne et qui soulève l'intérêt collectif. Chacun, lorsqu'il émet une idée, doit dire pourquoi il désire explorer tel ou tel thème. Ensuite, de façon démocratique, les étudiants arrêtent leur choix. Cette fois, c'est le «travail» qui remporte la palme. C'est le brouhaha dans la classe. De petites équipes de quatre ou cinq individus se forment. Maintenant on passe à la deuxième étape. On doit choisir un sous-thème. Le «travail» étant trop complexe, il faut décortiquer celui-ci en différentes parties. Les suggestions abondent : les syndicats, les lois du travail, la discrimination au travail, etc. Mais, déjà, les premières résistances apparaissent :

> *«Quand est-ce qu'on va lire et écrire? On fait rien que discuter. On apprend pas.»*

La première tâche de l'équipe consiste à aller chercher la documentation. Je vous jure que, pour les étudiants, ce n'est pas un pique-nique.

Les questions fusent de toutes parts : *«Où faut-il aller? Comment on va faire? On ne sait pas lire»...* De nouveau, les formatrices entrent en jeu. On les rassure, on leur indique les ressources. On leur trace même le parcours en autobus. Le dur apprentissage de l'implication et de l'autonomie commence.

Munis d'une bonne volonté, ils partent et ramènent la dite documentation. Il faut voir l'accumulation de dépliants, de feuillets disparates, bigarrés, aux sujets multiples. Ils ont tout raflé sur leur passage, laissant les centres de documentation vides et les préposés déconcertés. En voyant cette panoplie de paperasse, c'est l'impression que ça nous laisse. Après un triage qui s'avère nécessaire, les étudiants commencent à travailler sur la documentation pertinente.

Ils lisent leur texte, lentement, avec un labeur et une volonté qui nous prennent aux tripes. Quand l'effort devient trop grand, trop pénible, ils nous demandent de faire du français; pour eux, cela veut dire des exercices tout préparés qu'ils n'ont qu'à compléter comme à la petite école. C'est plus sécurisant car, en général, on n'aime pas apprendre des choses que l'on ne connaît pas.

Puis, peu à peu, tout cela prend corps. On fait du vocabulaire, des règles de grammaire. On discute, on échange, on découvre. On confronte les opinions, les préjugés; les mythes s'écroulent. Le mur de la peur s'abaisse, la réalité apparaît dure, troublante, mais combien plus accessible à leurs yeux. Peu à peu, les équipes parviennent à bâtir un résumé à partir des informations reçues et de la documentation écrite. Chaque sous-groupe présente son travail à toute la classe sous forme d'exposé et des discussions s'ensuivent. Ce moment revêt une importance significative; c'est pour eux leur premier résultat et, celui-là, sans échec. Ils constatent sans trop y croire qu'ils ont appris, qu'ils y sont arrivés.

Mais qu'on ne s'y trompe pas, favoriser un apprentissage collectif est un objectif qui introduit une perspective à long terme. Cet objectif n'est pas atteint de façon égale pour tous. Ce n'est pas non plus quelque chose «d'acquis» une fois pour toutes. C'est un processus qui est long, qui s'étale sur plus d'une session, qui varie d'un adulte à l'autre. Il s'agit plus d'une «perspective» de formation sur un long terme, d'une démarche où chacun progresse à son rythme, selon ses conditions, ses besoins spécifiques, ses motivations.

Cette démarche est aussi plus difficile d'application pour ceux ou celles qui ont des problèmes de comportement, car elle suppose une capacité minimale de faire des choix, une certaine autonomie, une capacité minimale de fonctionnement en groupe. Elle exige aussi une adaptation pour les

analphabètes dits «purs», qui ont besoin dans un premier temps d'une période de «déblocage».

Même si plusieurs adultes ont développé, à l'intérieur des cours, des habiletés, des attitudes qui dénotent un degré plus grand d'autonomie, ce n'est pas nécessairement intégré. L'adulte n'aura pas toujours le même réflexe à l'extérieur de l'école. Sans les «contraintes» des cours, sans les exigences des formatrices, les adultes ont tendance à reprendre facilement les vieux «patterns» de dépendance parce qu'ils sont plus sécurisants. Un processus de changement des attitudes ou des valeurs est toujours long.

Néanmoins, plusieurs indices permettent de croire que cette démarche porte ses fruits chez les adultes en termes d'apprentissage collectif. Le commentaire suivant est éloquent :

> *«En tant qu'analphabètes, on est enchaînés. Ici, les chaînes commencent à se démêler.»*

Tout en tenant compte de leurs difficultés et de leurs limites, nous avons la conviction profonde qu'ils s'en sortiront, qu'ils briseront leurs chaînes. Notre rôle consiste à les placer dans des conditions optimales. Pour cela, il faut favoriser la prise de parole, le développement de l'autonomie, le sens des responsabilités, l'esprit critique, la capacité de faire des liens, le sens collectif.

Pour donner aux étudiants un minimum de chance d'atteindre leurs objectifs, d'avancer dans leur apprentissage, un support est nécessaire. Nous avons avec eux au cours de la session quelques rencontres individuelles qui visent à faire le point sur leur apprentissage linguistique, sur leurs attitudes et leurs comportements. Elles servent aussi à appuyer les initiatives qu'ils ont prises et les bons coups réussis. Si des problèmes d'ordre plus personnel surgissent, nous référons les étudiants aux ressources du milieu.

«C'est comme un film tout l'temps» (on tourne)

Fin de l'automne '84. Un événement d'une envergure sans précédent pour les étudiants vient coiffer cette fin de session. Il s'agit de réaliser un vidéo. Ce projet collectif marquera notre histoire. Mais tenez, si on vous racontait...

À la suite d'une demande de la Direction générale de l'éducation des adultes, Claude Savard de la Commission scolaire des Laurentides nous propose de collaborer à la réalisation d'un vidéo dans le but de faire connaître notre approche spécifique en alphabétisation.

Après discussion, il a été convenu de demander d'abord aux étu - diants s'ils acceptaient de participer au vidéo et ensuite s'ils étaient intéressés à s'impliquer dans la scénarisation.

La proposition fut acceptée avec enthousiasme par les étudiants qui ont alors pris la parole et expliqué ce qu'ils aimeraient voir apparaître et dire dans ce vidéo. C'est ainsi qu'en décembre '84, nous nous retrouvons, formatrices et étudiants, en plein tournage.

La présentation de notre intervention telle que vue et vécue par les participants leur a permis d'occuper toute la scène. Leur prise en charge du scénario nous a permis de parcourir, avec leurs yeux, leur expérience de la démarche. Cette activité, quoiqu'inusitée, les a amenés à évaluer leur session, à mettre en évidence leurs acquis et à en prendre conscience.

L'intensité avec laquelle ils se sont impliqués dans cette activité collective, la motivation considérable à s'ouvrir pour ne plus cacher leur situation d'analphabètes et la participation de la majorité des étudiants ont été telles que les résultats ont eu des effets bénéfiques lors de la deuxième session (participation des étudiants au recrutement, prise en charge de la soirée d'information, plus forte implication en général).

C'est à cette occasion que les formatrices ont pu réaliser à quel point les étudiants s'étaient appropriés la démarche et l'avaient intégrée.

Le fonctionnement collectif dans chacun des groupes-classes, les travaux d'équipe, la participation des étudiants à la réalisation de ce vidéo, tous ces éléments ont contribué à une image plus positive d'eux-mêmes, à un sentiment d'appartenance à une collectivité et surtout à la satisfaction qu'apporte un succès.

Le plongeon dans la démarche communautaire

Imprégnés et forts de ces nouveaux acquis, nous débutons en janvier 1985 avec des perspectives pleines d'espoir. Pour nous, il s'agit de consolider nos positions, de s'ouvrir à de nouveaux horizons, d'implanter sur des bases solides l'alpha communautaire et surtout de faire connaître le plus largement possible nos activités aux personnes analphabètes, difficiles à rejoindre.

La première opération consiste à élaborer un plan d'action. Nous allons faire d'une pierre deux coups : d'abord un volet opération sensibilisation-recrutement. Il fallait sensibiliser la population en général et les groupes communautaires à l'existence de l'analphabétisme et à la façon dont nous travaillons avec les analphabètes. Par la même occasion, nous voulions aussi bâtir une relation dynamique, une collaboration plus étroite, plus systématique, avec les organismes du milieu les plus près de nos étudiants.

Mais dans les faits, comment s'est vécu ce processus ? D'abord avec les étudiants, eh oui! Après tout, qui mieux qu'eux-mêmes pouvait parler et expliquer ce qu'ils vivent ? Ils ont participé, organisé, planifié cette campagne avec nous.

Par un lundi matin froid et humide, une dizaine d'étudiants cogitent avec les formatrices pour organiser la campagne de recrutement et de sensibilisation. Tous sont anxieux et fébriles. Tous y vont de leurs initiatives et de leurs idées. Enfin, on partage les tâches. Alors que des étudiants distribuent les dépliants publicitaires, d'autres vont rencontrer avec une formatrice les groupes communautaires et institutionnels jugés pertinents ou bien encore participent à des entrevues pour différents postes de radio et un quotidien. Enfin, l'une des formatrices participe à deux émissions télévisées.

La salle des profs est un fouillis indescriptible. Le café coule à flots, l'activité est à son paroxysme. Une question flotte dans l'air : l'opération sera-t-elle un succès ? La mise en œuvre de ce plan d'action suscite, autant chez les formatrices que chez les étudiants, la crainte et l'inquiétude car, pour tous, c'est une première. Malgré cela, l'atmosphère est à la solidarité; tous se sentent impliqués et responsables. C'est un autre pas vers le rapport égalitaire. En effet, les étudiants furent les maîtres d'œuvre de cette opération; ils ont pris leur place car, tout bien considéré, c'est en agissant que l'on apprend.

L'opération sensibilisation-recrutement a été un succès. La sonnerie du téléphone est devenue un bruit de fond. Tout le monde désire de l'information sur les cours d'alpha. De nouveaux étudiants affluent dans l'école à tel point qu'il faut constituer un autre groupe. Les faits corroborent donc notre conviction et celles des étudiants déjà inscrits aux cours que les activités que nous offrons correspondent à un besoin réel. Encore fallait-il que les personnes concernées soient non seulement informées, mais aussi rassurées en sachant qu'elles ne sont pas seules à vivre les difficultés occasionnées par leur anaphabétisme. Encore une fois, bravo aux étudiants qui se sont «mouillés» et sans qui cette opération n'aurait eu ni l'envergure, ni le succès obtenus.

Quant à la réception des groupes communautaires, elle a été formidable. Trop souvent, ils sont confrontés à des personnes analphabètes et ne savent pas où les référer. Pour les groupes comme l'Association de défense des droits sociaux (ADDS), Action-chômage, CLSC, l'Association des travailleurs immigrants du Québec (ATIQ), c'est pour eux, comme pour nous, une chance de coopérer et d'échanger. De la collaboration qui s'est instaurée, nous en sortons tous gagnants : les étudiants, les groupes et nous-mêmes.

Maintenant, les groupes communautaires ne serviront plus uniquement à référer les étudiants ayant des problèmes personnels, mais seront directement impliqués dans le processus d'apprentissage. Dorénavant leur

rôle en est un d'information et de sensibilisation, permettant aux étudiants d'être outillés de façon plus adéquate pour faire face à leur réalité.

À titre d'exemple d'intégration concrète des groupes communautaires à l'apprentissage, examinons une situation vécue dans l'un des groupes. Les étudiants ont commencé leur démarche thématique. Leur choix s'est arrêté sur la recherche d'emploi.

Claude, 25 ans, se cherche un emploi. Comment procéder ? Où aller ? Comment se présenter ? Voilà les questions propres à nos étudiants. La première difficulté consiste à compléter un formulaire de demande d'emploi. Là, c'est pas facile quand tu sais à peine lire et écrire. Les centres de main-d'œuvre sont loin d'offrir des services adéquats. Pour dire clairement les choses, les analphabètes, c'est pas leurs problèmes. Face à ces premiers obstacles, beaucoup abandonnent. Nous les premières, bien que possédant le pouvoir de la parole et celui de l'écrit, nous ne trouvons pas les centres de main-d'œuvre attrayants et chaleureux. Quand on arrive là, il faut se prendre un numéro au distributeur automatique comme dans les supermarchés, à la différence qu'au lieu d'acheter une marchandise, tu essaies de vendre la tienne. Toute ressemblance avec des personnes connues n'est pas due à une coïncidence, ni à l'effet du hasard. Ce sont des réflexions faites par les étudiants.

Face à ce choix thématique qui est l'expression même d'un besoin, nous, les formatrices, sommes limitées dans nos réponses. C'est là qu'entrent en jeu les ressources communautaires.

Dans ce cas précis, l'ATIQ était la ressource par excellence. Son rôle s'est joué sur deux plans. Premièrement : comment remplir les demandes d'emploi et faire participer les étudiants à des mises en situation sur les techniques d'entrevue. Deuxièmement : à l'aide d'une maquette, indiquer aux étudiants l'emplacement d'industries et de services de la région où ils pourraient trouver du travail correspondant à leurs capacités respectives.

Mais le rôle de l'ATIQ ne s'arrête pas là. Cet organisme nous réfère aussi souvent des personnes immigrantes qui ont besoin d'améliorer leur français parlé et écrit. L'apport des groupes communautaires, dont l'ATIQ est un exemple, n'est pas sans avoir un impact sur la dynamique de notre approche et directement sur la clientèle étudiante. Par exemple, le fait d'avoir plus d'immigrants dans nos cours nous questionne sur leurs caractéristiques particulières et leurs besoins spécifiques. Leur réalité justifie pleinement une réflexion approfondie et suppose, à plus ou moins long terme, des modifications dans l'intervention ainsi que dans les outils utilisés. Elle demande l'aménagement de temps et d'espaces qui leur soient exclusivement réservés. En bref, ils posent une problématique très particulière.

Les rockers

Les personnes qui nous sont référées par l'ATIQ ne sont pas les seules à susciter chez nous de nouvelles interrogations. Les bureaux des centres Travail-Québec, ciblés lors de l'opération recrutement-sensibili - sation, ont dirigé vers nos activités une clientèle étudiante particulière : les jeunes. En effet, le déblocage d'allocations de formation pour les jeunes entre 18 et 30 ans a favorisé une entrée massive de ceux-ci dans nos cours. En toute honnêteté, l'impact produit a été terrifiant.

Avec leurs blousons de cuir, leurs vestes de jean déchirées, effilo - chées, leurs chandails Iron Maiden, Kiss, Black Sabbath, etc., leur allure tout à fait rock-and-roll, l'année ne s'annonçait pas reposante. L'écart culturel par rapport aux autres étudiants était provoquant. Leurs attitudes révoltées, leur comportement agressant reflètent un vécu dur, éprouvé. La vie ne leur a pas fait de cadeaux. L'image qu'ils projettent n'est que le miroir d'une insécurité et d'une fragiiité qui se dévoilent malgré eux, lorsqu'une ouverture leur est faite. Ensemble, ils partagent une histoire scolaire difficile : les classes spéciales, les voies allégées ont été leur lot de tous les jours. Comme tant d'autres jeunes de leur âge à l'heure actuelle, les portes de l'avenir leur sont restreintes à cause de la situation économique, mais leur vécu scolaire et social les marginalise encore davantage. Ils sentent qu'il n'y a pas de place pour eux.

L'arrivée massive de ces jeunes a eu des conséquences à tous les niveaux. Par exemple, leur indiscipline dans les classes exaspère les autres étudiants et aussi, avouons-le, les formatrices. Dans les corridors, à l'heure de la pause, ils se bousculent, se chamaillent. Ils génèrent ainsi autour d'eux un climat de terreur, espérant par ce comportement imposer le respect. Comment devons-nous réagir ? Devons-nous réagir ? L'idée d'utiliser l'autorité, d'imposer des règlements futiles nous répugne. Car tomber dans ce piège exacerberait leur révolte, ne ferait que jeter de l'huile sur le feu.

Après toute cette gamme d'émotions, nous ressentions le besoin de prendre une pause, de respirer un peu plus calmement, pour réajuster notre intervention. Les questionnements sont nombreux. Quelles sont les motivations profondes de ces jeunes ? Comment appliquer cette démarche où nous favorisons l'autonomie et l'implication de soi, alors que, dans leur vécu, ils n'ont pu avoir ni expérience de travail, ni responsabilité sociale. Comment développer un esprit collectif, des réflexes communautaires dans le groupe alpha ?

Une des solutions envisagées à titre d'expérimentation est celle des ateliers. Il faut bien saisir la situation et comprendre que cette solution n'est qu'une première piste surgie de nos réflexions communes. Voici briève - ment le déroulement de cette expérimentation et les premiers objectifs visés.

Jeudi matin 9 heures. Tous les étudiants sont réunis en un seul groupe dans une même salle. Le tableau qu'ils offrent est à frémir. Les

étudiants se sont placés selon les critères dominant/dominé. Les jeunes forment un cercle à l'avant-garde et les autres, plus calmes, prennent l'arrière. Lentement, les formatrices s'insèrent dans le groupe, la bouche sèche, des papillons dans l'estomac. Calmement et en douceur, nous demandons le silence. Celui-ci obtenu, nous proposons une activité de «brain-storming». L'objectif de cette proposition est de sortir toute la révolte contenue dans le mot école.

Nous vous faisons grâce des propos tenus, la décence nous l'interdit. Cette première étape conclue, nous divisons les groupes selon leurs affinités. Le premier objectif poursuivi est de permettre aux étudiants de s'exprimer librement, et de donner libre cours à des projets créatifs qui sortent de l'«académique». L'autre objectif est d'en arriver à ce qu'ils changent des attitudes et des comportements à partir de la dynamique qu'ils auront engendrée à l'intérieur de leur projet. Nous ne pouvons toutefois vous livrer ni les résultats, ni les conclusions de ces ateliers parce que c'est ce que nous vivons actuellement.

Au moment où nous rédigeons cet article, les formatrices ont les yeux cernés, les traits tirés, la démarche plus lourde car c'est la fin d'une session avec ses multiples rebondissements. Notre marotte — «se retourner rapidement sur un 10 cents» — exprime bien ce que nous vivons quotidien - nement :

— s'adapter, s'ajuster à des nouveaux étudiants qui trimballent leurs attentes et besoins particuliers;

— réorienter notre type d'intervention ainsi que notre démarche selon les particularités présentes;

— fabriquer des outils (exercices de français) selon les thématiques abordées par les étudiants;

— écouter nos étudiants et s'écouter un peu nous aussi, question de santé mentale;

— trouver des formules d'apprentissage plus stimulantes, plus dynamiques;

— informer, collaborer avec les organismes institutionnels et communautaires.

Tout cela demande une somme d'énergie considérable.

C'est la fin d'une session, l'heure des évaluations approche. Nous remettrons sur le métier pour la Xième fois les mêmes questionnements.

Conclusion

Chacun des groupes spécifiques à l'intérieur de la collectivité demande une réflexion, une analyse qui déboucherait sur des actions concrètes à plus ou moins court terme.

Pour les femmes, l'augmentation de la clientèle étudiante et des groupes particuliers qui la composent accentue de façon aigüe certaines facettes de leur oppression, dévoilant ainsi des besoins qui étaient moins apparents au départ. Le harcèlement sexuel est de plus en plus agressant, au point que des plaintes sont formulées. Bien sûr, cela se fait sous le couvert des confidences car les femmes ont peur du ridicule ainsi que des représailles verbales des hommes du cours. Elles ont beaucoup de chemin à faire dans la prise de conscience de l'oppression des femmes. Voilà une tâche bien concrète et présente qui nous attend pour la prochaine session. Il nous faut favoriser la création de liens solidaires entre les femmes du cours, pour briser le mur du silence qui entoure le harcèlement dont sont victimes les plus jeunes femmes et dénoncer le mépris que subissent les femmes plus âgées.

Pour les immigrants, des solutions sont présentement expérimentées. La création d'un atelier distinct, appelé «français, langue seconde», permet et occasionne le regroupement culturel pour eux très important. Nous leur accordons ainsi un temps privilégié pour répondre à des besoins particuliers en langue parlée ou écrite. Bien qu'en expérimentation, cet atelier semble correspondre à leurs attentes et faciliter leur intégration avec les Québécois.

Quant aux jeunes, la problématique est plus complexe car elle affecte toute la dynamique du groupe. Nos premières interrogations concernent leur motivation principale. Celle-ci est-elle liée uniquement à leur allocation de formation ou ont-ils réellement le goût de combler leurs lacunes en français ? Cherchent-ils un milieu de vie permettant de briser leur isolement ou veulent-ils des moyens d'organisation pour trouver des débouchés dans un avenir proche ? Il est probable que toutes ces hypothèses sont interreliées. Les pistes que nous avons dégagées allant dans ce sens, il nous semble essentiel d'adapter notre intervention et de pousser l'alpha communautaire au dépassement et à l'éclatement de ses limites actuelles.

Malgré ces questionnements épineux, les alternatives ne sont pas absentes. Une de celles-ci prendra peut-être la forme «aire ouverte». Il s'agit de regrouper les gens par petites équipes d'affinités qui font toutefois partie d'un grand groupe hétérogène. Cette possibilité permettrait à chacun des groupes spécifiques de respecter les besoins qui leur sont propres tout en ayant un lien avec la collectivité qui en serait probablement enrichie. Un autre élément positif dans le décor : les étudiants ont décidé d'organiser un comité étudiant pour bâtir et créer un milieu de vie adapté à leurs couleurs.

Comme on peut le constater, l'idée d'une alpha communautaire ne s'est pas imposée du jour au lendemain. Son application progressive est le résultat de nombreuses remises en question issues d'un souci de mieux coller à la réalité. En effet, les étudiants et étudiantes qui se succèdent à l'intérieur de nos activités ont des besoins qui diffèrent sensiblement d'une année à l'autre. Bref, l'alpha communautaire est et sera toujours en mouvement. C'est la seule affirmation que nous pouvons faire pour aujour - d'hui comme pour demain...

NOTES

1. *Modèle Apha*, Bilan 82-83, CECQ, Québec, 1983.

2. *Analyse de l'expérimentation conjointe d'une intervention en alphabétisation communautaire*, Bilan 84-85 — Projet '85, Annexe 1, CECQ, Québec, 1985, p. 368.

3. *Ibid.*, pp. 245-248.

4. *Ibid.*, pp. 237-238.

5. «Notes d'une première rencontre», entrevues réalisées par Claude Savard, du CAPAV (CSR des Laurentides), pour la réalisation du vidéo *C'est comme un film tout l'temps*, Centre de documentation, CECQ, Québec, 1984, p. 10. Toutes les citations suivantes sont extraites du même document.

6. *Analyse de l'expérimentation conjointe..., op. cit.*, p. 238.

L'ATELIER DES LETTRES : UNE AUTRE EXPÉRIENCE EN ALPHABÉTISATION

Sylvain Lachaîne
Francine Lefebvre
L'Atelier des lettres

L'Atelier des lettres est un groupe populaire en alphabétisation qui est installé en plein cœur du quartier Centre-Sud de Montréal, au 2178 rue Bordeaux.

Actuellement, L'Atelier des lettres rejoint une vingtaine de personnes analphabètes du quartier qui, pour différentes raisons, ont choisi librement de venir nous rencontrer et de participer à nos ateliers de lecture, d'écriture et de calcul. Ces gens sont de tous les âges : de Sylvain qui vient à peine d'avoir ses 19 ans à Madame Marsh dont on a fêté le 74ème anniversaire, l'écart est grand. Les motivations et les intérêts sont aussi divers. Mais il y a une constante : le désir d'apprendre.

L'Atelier des lettres, c'est aussi quatre animateurs et animatrices qui se sont regroupés pour travailler en alphabétisation. De formations diverses, Jocelyne, Francine, Bruno et Sylvain croient en l'alphabétisation populaire et à son développement. Nous croyons également à la nécessité de ce travail qui se fait en marge du système institutionnel d'éducation. Nous croyons en l'éducation populaire!

Néanmoins, travailler en alphabétisation dans un groupe populaire demande une réflexion constante sur l'ensemble des actions et des gestes posés ainsi qu'une remise en question permanente.

Cette démarche de réflexion, nous la faisons encore aujourd'hui. Nous nous interrogeons sur la qualité de notre travail, sur la pédagogie, sur la place et l'implication des participants et participantes dans le groupe. Ce dernier point est particulièrement important.

Quelle est la place que les participants* peuvent occuper ? De quelle façon doit-on s'y prendre pour les amener à participer à la vie démocratique du groupe ? Notre groupe «populaire», qui offre en fait un service,

---

* Dans ce texte, les termes «participant» et «animateur» incluent également les participantes et les animatrices. Pour des raisons techniques, nous n'avons pas pu féminiser entièrement notre texte et nous nous sommes plié-e-s à la demande du responsable de la publication.

favorise-t-il une participation des membres ? Ces interrogations sont de grande importance pour l'avancement du groupe et de l'alphabétisation populaire.

De ces interrogations découle un autre questionnement qui touche, cette fois-ci, notre position sociale en tant qu'individus, donc notre position idéologique dans une société en pleine transformation. En fait, nous ne pouvons le nier, notre position sociale implique un ensemble de valeurs qui ne sont pas les mêmes que celles des personnes analphabètes que nous cotoyons quotidiennement. Ainsi, dans la perspective d'un changement de notre société, dont les fondements structuraux sont en transformation, notre expérience en tant que travailleurs en éducation populaire doit aussi nous amener à nous interroger sur les valeurs sociales et sur nos expérimentations sociales. Jusqu'où pouvons-nous contribuer à tracer des voies alternatives et à participer au changement social plutôt que de renforcer les valeurs véhiculées actuellement ? Quelles sont nos positions et quel est notre rôle en alphabétisation ? Est-ce bien à nous de jouer ce rôle ?

Par cet ensemble de questions nous cherchons à mieux nous définir en tant que groupe ainsi qu'individus. Après un an d'existence, se définir fait encore partie de nos préoccupations!

Le point de départ de L'Atelier des lettres

L'Atelier des lettres est nouveau dans le réseau des groupes populaires en alphabétisation. Si depuis le mois de mars 1985 nous avons «pignon sur rue» dans le quartier Centre-Sud, l'intérêt pour l'alphabétisation remonte à plus loin.

En fait, l'idée de créer un groupe populaire en alpha est née presqu'un an plus tôt. Nous étions quatre personnes intéressées par la problématique de l'analphabétisme.

Notre implication depuis plusieurs années dans les groupes populaires du quartier nous avait amenés à reconnaître et à identifier un problème vécu par des gens que l'on cotoyait : l'analphabétisme. Francine et Gilles ont rencontré des parents à la garderie où ils travaillaient, chez qui la capacité d'écrire et de lire se limitait à leur nom. Il est bien évident que cette difficulté créait, dans certains cas, des malaises. Que ce soit la participation des parents aux activités, aux assemblées générales ou aux différents comités, ou une «simple» feuille informant les parents que la garderie serait fermée le lundi suivant, on peut deviner l'embarras des personnes analphabètes dans ces situations.

Notre intérêt pour l'alphabétisation a été aussi renforcé par des gens qui y travaillaient depuis plusieurs années et dont les préoccupations sociales nous rejoignaient. C'est le cas pour Sylvain et Nicole.

Nous connaissions depuis quelque temps Janine Legros et René Auger, deux personnes très impliquées dans des groupes populaires en alphabétisation. Janine travaille au Tour de lire dans le quartier Hochelaga-Maisonneuve depuis cinq ans et René a participé à la création du groupe Lettres en main du quartier Rosemont.

C'est au mois d'août 1984 que l'idée de former un groupe dans le quartier Centre-Sud a germé. Dans un premier temps, nous avons entrepris des démarches auprès des différents groupes existants. Cela n'a fait que confirmer ce que nous pensions : l'implantation d'un groupe alpha dans le quartier Centre-Sud correspondait bien à un besoin et une demande.

Ensuite, nous avons fait le tour des possibilités de financement. À l'automne 1984, on ne pouvait bénéficier d'une subvention de la Direction générale de l'éducation des adultes dans le cadre du programme d'aide aux organismes volontaires en éducation populaire puisqu'un moratoire, encore en vigueur aujourd'hui, en limitait l'accès aux anciens groupes reconnus et subventionnés. Déjà, nous nous interrogions sur le sérieux de la priorité du gouvernement en alphabétisation, une priorité théoriquement confirmée en 1984 dans un document de politique d'éducation des adultes qui faisait suite au rapport de la Commission Jean.

Devant cet état de fait, comme la plupart des groupes populaires (en alpha ou dans d'autres domaines), nous avons fait appel aux programmes fédéraux de création d'emplois. Le programme qui convenait le mieux à ce qu'on désirait faire était le «Canada au travail». Dans ce type de programme, il faut prouver notre crédibilité et notre capacité à mener à terme un projet. Tout le mois d'octobre 1984 fut consacré à l'élaboration de ce projet: nombreuses démarches auprès des groupes du quartier afin d'obtenir leurs appuis, rencontres avec les groupes en alphabétisation pour nous familiariser davantage avec la problématique et le travail d'alphabétisation.

En élaborant ce projet, nous avons établi des contacts avec les intervenants du quartier. Ce fut une première démarche de sensibilisation qui ne pouvait que donner des résultats positifs. Ce fut aussi une période de formation intensive. Quoique théorique, cette formation avec les groupes alpha nous permettait de percevoir ce que demandait un tel travail en pratique.

De la mi-novembre à la fin de janvier 1985, nous étions placés dans une situation d'attente jusqu'à l'acceptation ou le refus du projet. En plus, la situation politique nous laissait peu d'espoir quant à la possibilité d'obtenir, pour l'automne 1985, une subvention de la DGEA. Étant donné que les subventions fédérales sont aléatoires et limitées, nous savions dès lors que notre situation serait précaire et que le travail comporterait une large part de bénévolat. Malgré tout, nous avons poursuivi notre formation (lectures, cours au certificat en alphabétisation à l'UQAM, rencontres avec certains groupes) et la mise sur pied du groupe.

C'est le 21 janvier que nous avons été fixés. Le «Canada travail» était accepté, il s'étalerait sur une période de 10 mois du 11 mars 1985 au 20 décembre 1985 et la subvention était de 34 225 $. Il n'en fallait pas plus pour nous permettre, enfin, de réaliser notre projet : créer un groupe en alphabétisation dans le quartier Centre-Sud.

Certes, c'est un budget plutôt maigre... sans aucune marge de manœuvre. Mais, l'euphorie aidant, cela nous apparaissait «amplement» suffisant... pour commencer.

Entre-temps, Nicole et Gilles nous ont quittés. Nicole, pour la simple raison qu'elle a été engagée au Tour de lire. Gilles, lui, avait perdu de l'intérêt pour l'alphabétisation et l'exigeant travail que cela demandait.

De la théorie (ou lorsqu'il faut tout faire en même temps)

Le printemps 1985 fut particulièrement fructueux pour la recherche, la formation ainsi que l'organisation du groupe.

Nous avons reformé une équipe de quatre personnes. Cependant, il était clair que notre budget ne nous permettait pas d'être quatre salariés. Francine s'est proposée de travailler bénévolement. Voilà autre chose que nous avons appris rapidement : les budgets sont rarement suffisants pour répondre aux besoins réels d'un organisme populaire.

Quant à l'implication des personnes qui ont remplacé Nicole et Gilles, nos collaborateurs du début, le hasard y est pour beaucoup. Nous avons rencontré Jocelyne à l'UQAM à un des cours du certificat. L'intérêt qu'elle avait pour l'alphabétisation rejoignait nos préoccupations et nos conceptions. De plus, elle désirait, avant de nous connaître, fonder un groupe populaire dans le quartier Centre-Sud. Il n'en fallait pas plus pour que cette rencontre se termine par son «engagement» à L'Atelier des lettres. Jocelyne a beaucoup d'expérience dans les groupes populaires. Elle a travaillé à Sherbrooke et elle s'intéressait à l'alpha depuis près de deux ans. Bruno a suivi quelques semaines plus tard. C'est un copain de longue date et il a milité longtemps à l'intérieur de différents organismes populaires.

C'est également à cette époque que nous avons emménagé sur la rue Bordeaux. Notre local est situé au premier étage. C'est un petit logement de cinq pièces qui nous coûte 240 $ par mois. On ne pouvait s'en permettre davantage. Les prix des logements dans le quartier sont exorbitants. Devant cette réalité, on avait peine à imaginer ce que font les gens du quartier pour arriver à payer leur loyer.

L'aménagement s'est fait rapidement. Il importait d'habiter ce logement le plus vite possible. Depuis le début nous travaillions dans nos cuisines, ce qui demandait de nombreux déplacements avec des piles de dossiers. Après la corvée de peinture et de décoration, les murs inertes ont

pris vie. Pour les meubles, on a fait appel aux copains/copines : un classeur, deux bureaux, quelques chaises, une dactylo, quelques tablettes. Mais on ne pouvait compter seulement sur les amis, alors on s'est payé des tables et des chaises usagées qui traînaient dans l'entrepôt de la CECM.

Cette fois nous étions prêts à affronter les tâches qui nous attendaient. On a d'abord élaboré un plan de travail serré. Ce plan comportait des éléments de recherche, de formation, de sensibilisation et d'organisation. Nous devions nous pencher sur les aspects théoriques déterminants dans la conception que nous nous faisions de l'alphabétisation et de la problématique de l'analphabétisme. Nous voulions également mettre en commun nos connaissances.

Ensuite, nous avons défini les objectifs, les activités de l'organisme ainsi que les moyens que nous désirions prendre pour y arriver.

Une définition de l'analphabétisme

Nous nous sommes référé aux définitions de l'UNESCO, de la Commission canadienne pour l'UNESCO ainsi que du Regroupement des groupes populaires en alphabétisation. Il convenait pour nous, de tenir compte de ces trois définitions complémentaires de l'analphabétisme.

Les définitions de l'UNESCO s'adressent à la communauté internationale sans tenir compte des diverses réalités socio-économiques. Cet organisme considère qu'une personne est complètement analphabète lorsqu'elle est incapable de lire et d'écrire, en le comprenant, un court texte simple concernant son quotidien. Selon le même organisme, une personne est fonctionnellement analphabète lorsqu'elle est *«incapable d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire dans l'intérêt du bon fonctionnement de son groupe et de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer à lire, à écrire et calculer en vue de son propre développement et de celui de la communauté»* (1978).

Cette définition ne pouvait être satisfaisante pour nous. Nous croyons qu'il y a deux distinctions importantes à faire. D'une part, l'analphabétisme est une réalité différente dans les pays industrialisés, où le niveau de vie et les conditions socio-économiques sont plus élevés et où l'infrastructure de ces pays permet une plus grande accessibilité à l'éducation. D'autre part, nous considérons qu'il y a un facteur déterminant dans la reproduction de l'analphabétisme : la position socio-économique. En effet, nous savons qu'il y a plus de personnes analphabètes dans les quartiers défavorisés des pays industrialisés.

Ces distinctions dans la définition de l'analphabétisme ont été développées par la Commission canadienne pour l'UNESCO et par le Regroupement. Selon la Commission canadienne, il faut considérer que le niveau d'instruction est plus élevé dans les pays industrialisés. Donc, les

critères en matière d'alphabétisation le sont aussi. C'est la raison pour laquelle nous croyons qu'une huitième année est nécessaire, au Québec, pour atteindre un niveau d'alphabétisation fonctionnelle.

Quant aux considérations sur l'aspect socio-économique, nous endossons ce qui est avancé par le Regroupement dans son mémoire présenté à la Commission d'étude sur la formation des adultes en 1982. Dans ce mémoire, le Regroupement spécifiait qu'il y avait une marginalisation géographique, sociale et scolaire des personnes issues de milieux populaires et défavorisés :

> «L'analphabétisme est situé géographiquement et socialement au sein des classes populaires et constitue un épiphénomène de leur marginalisation. Les analphabètes se situent au bas d'une échelle dont ils ne peuvent — collectivement — gravir les échelons. Au niveau de l'emploi, du revenu, comme d'ailleurs au niveau du logement, de la consommation, de l'éducation, ils vivent dans une situation bloquée; la société ne leur offre aucune possibilité objective réelle et collective de promotion [...]
> Au niveau de l'éducation, la situation n'est pas différente. Toutes les statistiques scolaires démontrent que ce sont les enfants des classes populaires qui profitent le moins du système scolaire alors qu'ils se retrouvent en majorité dans les voies allégées et «professionnelles» qui préparent directement leur évacuation rapide du système scolaire. Et alors que l'éducation des adultes est censée favoriser le rattrapage scolaire, ce sont encore les couches populaires (et parmi elles, les personnes analphabètes et les sous-scolarisés) qui sont le moins présentes au niveau des cours offerts aux adultes.»
>
> *L'alphabétisation au Québec*, 1982, p. 5.

Enquête et sensibilisation

À partir de ces données, nous avons tenté d'approfondir nos connaissances sur le quartier Centre-Sud. Nous avions bien l'impression de retrouver dans le quartier certaines caractéristiques énoncées par le Regroupement dans son mémoire. Nous devions connaître les conditions socio-économiques et culturelles de la population du quartier afin de mieux saisir et comprendre sa dynamique.

Cette démarche nous a aussi permis d'évaluer, approximativement, la proportion de personnes analphabètes du quartier. Deux aspects ont principalement attiré notre attention : la pauvreté et la scolarité.

Nous étions conscients au départ que les besoins dans le Centre-Sud sont énormes. C'est un quartier très défavorisé qui demande une

intervention soutenue de sensibilisation, des rencontres régulières avec les intervenants et une présence quotidienne auprès de la population pour se faire connaître et, surtout, se faire reconnaître. Il fallait se faire accepter par la population! De plus, nous désirions évaluer le degré de sensibilisation des groupes du quartier à la problématique de l'analphabétisme.

Le quartier Centre-Sud comptait, en 1981, 34 072 habitants dont 90 % sont francophones. De ce nombre, une forte proportion de la population est âgée de 64 ans et plus. Pour ce qui est des familles, 27,8 % étaient des familles monoparentales. Le pourcentage des familles monoparentales à Montréal, au Québec et au Canada est nettement inférieur : respectivement, 13,8 %, 12,5 % et 11,3 %.

Quant à la moyenne de vie, elle est de 14 ans inférieure aux autres quartiers plus favorisés de la ville de Montréal. Contrairement à ce qu'on pense, l'espérance de vie ne représente pas la durée de la vie qu'on peut espérer à la naissance. Cela représente la moyenne de la vie d'une génération. Dans le quartier, elle est de 63 ans. Beaucoup d'enfants meurent avant d'atteindre l'âge de six ans. Cela réflète assez bien les conditions sociales et économiques de la population de Centre-Sud.

La situation économique de la population est encore plus significative. Dans le quartier, 80 % des femmes et 61 % des hommes vivent avec un revenu inférieur à 10 000 $ par année. Pour Statistique Canada, le seuil de pauvreté se situait, en 1981, à 8 500 $. Cette situation de pauvreté est amplifiée par un taux de chômage très accentué tant chez les hommes que chez les femmes, et plus particulièrement encore chez les jeunes. Chez les 15-24 ans qui ne vont plus à l'école, le taux de chômage atteint 26 %.

La sous-scolarisation de la population du quartier est très représentative de sa marginalisation. Chez les adultes de plus de 16 ans et ne fréquentant plus l'école, 43 % n'ont pas complété une neuvième année.

Ces chiffres nous ont stupéfiés lorsque l'on considère qu'au Québec le taux est de 26,4 % et à Montréal 23,7 %. À ce tableau plutôt sombre s'ajoutent les données recensées par le Conseil de l'île de Montréal en 1984. Selon le Conseil, on calcule que 57,2 % de toutes les femmes du quartier ont moins de huit ans de scolarité. Il y a également de nombreux abandons précoces. Ainsi, en septembre 1984, le Conseil a relevé 35,5 % d'adolescents, entre 15 et 17 ans, qui n'ont pas fréquenté une école depuis un an. À cela s'ajoute le fait que 70 % des femmes du quartier ayant des enfants d'âge scolaire (entre 5 et 17 ans) ont moins de huit ans de scolarité.

Ces données nous ont fait saisir la dimension de la reproduction de l'analphabétisme dans un quartier défavorisé comme le Centre-Sud. Elles confirment la corrélation qui existe entre les conditions socio-économiques de la population et l'analphabétisme.

C'est à partir de ce moment que nous avons intensifié l'organisation de rencontres avec l'ensemble des organismes du quartier afin de commencer une sensibilisation à la problématique de l'analphabétisme. Nous avons rencontré plusieurs groupes qui travaillent auprès des jeunes, des femmes, des personnes âgées, des assistés sociaux. Nous avons également participé à la distribution du pain, à plusieurs bazars et à des réunions d'information à la polyvalente Pierre Dupuy. Nous avons été appelés à travailler à la remise sur pied du Comité jeunesse de Centre-Sud. Il importait de participer à ce comité étant donné la situation alarmante des jeunes dans le quartier.

Dans l'ensemble, ces premiers contacts avec les organismes et la population du quartier ont été satisfaisants. Beaucoup d'entre eux étaient déjà sensibilisés à la fréquence de l'analphabétisme dans le quartier. Tous les intervenants ont entendu parler de cette problématique et plusieurs rencontrent régulièrement des personnes analphabètes participant à ces groupes. Tous les groupes étaient prêts à nous appuyer dans notre travail, en nous référant les personnes qu'ils connaissaient ou en tentant de les amener à faire une démarche en alphabétisation.

À ce moment-là, nous étions persuadés que nous devions passer à une autre étape de notre travail : faire de l'alphabétisation avec les personnes intéressées !

...à la pratique (où il reste tant à faire)

L'ensemble de ces démarches dans le quartier ne comblait pas notre désir de faire de l'alpha. C'est pourquoi nous avons mis sur pied des ateliers pour les mois de mai et juin.

Il faut dire que nous avons été influencés, de manière positive, par d'autres groupes populaires en alphabétisation. Le Centre de lecture et d'écriture (CLE) et le Tour de lire nous ont grandement aidés. Nous les avons rencontrés à plusieurs reprises. Leur expérience respective nous a été d'une grande utilité à plusieurs titres. Que ce soit pour la pédagogie, les méthodes, l'organisation, les personnes travaillant dans ces organismes nous ont toujours accueillis et leur disponibilité a été remarquable. Elles nous ont également permis de nous intégrer plus facilement dans le réseau des groupes populaires en alphabétisation.

Donc nous désirions sauter dans «le bain» le plus tôt possible. On est passé à une période de recrutement plus intensive. Le porte à porte dans certains coins du quartier, les dépanneurs et les épiceries, quelques groupes du quartier à recontacter, une journée «portes ouvertes», tout cela nous apparaissait suffisant pour attirer du monde aux ateliers.

Quelques appels téléphoniques nous laissaient croire que nous serions nombreux. Mais on a eu droit à quelques surprises.

Les ateliers ont pris une autre allure lorsqu'on s'est retrouvés deux animateurs en face de... deux participants! Roland et Jocelyne se sentaient choyés. Quant à Madame Marsh, elle nous répétait souvent à la pause de l'atelier de calcul : *«Vous savez, je sais bien que je n'aurai pas mon professeur personnel tout le temps»*.

D'un côté, nous étions déçus de la tournure des événements. Le fait de rejoindre si peu de personnes remettait en question notre façon de prendre contact avec la population du quartier. On avait l'impression de n'avoir pas été à la hauteur. Aussi, les ateliers ont pris beaucoup d'énergie même si nous étions peu nombreux. Se préparer pour dix personnes ou deux personnes, cela demande autant de rigueur et de travail.

D'un autre côté, cette remise en question de nos méthodes de recrutement a été profitable. En plus, l'expérience a été précieuse puisqu'elle a permis de tester nos capacités et nos aptitudes à faire ce boulot. On pouvait mettre en pratique tout ce que nous avions lu dans les «grands livres» de l'alpha. On a bien constaté que ce n'était pas pareil!

Cette expérience nous a fait comprendre qu'on ne pouvait pas simplement reproduire ce qui existait ailleurs en alpha. Nous devions développer nos propres façons de fonctionner et, en tant qu'individus, développer nos qualités d'animateurs et d'animatrices.

Même si on désirait être une «anti-école», nous éprouvions de la difficulté à trouver une approche adéquate afin de rendre l'apprentissage des connaissances différent de ce que les gens avaient connu. C'est aussi à ce moment-là que nous avons constaté nos lacunes en ce qui concerne l'évolution de l'apprentissage du code de la lecture et de l'écriture.

Nous nous sommes aperçus qu'il fallait désapprendre pour mieux réapprendre, que nous devions faire le «vide» de certaines de nos connaissances pour mieux faire fonctionner notre imagination, que nous devions nous ouvrir davantage pour mieux écouter ce que Roland, Francine, Jocelyne, Claude et Antonia avaient à nous dire. Chacun avait vécu des expériences différentes... C'était donc à nous de nous adapter à ces différences et non pas d'essayer de les mouler dans une forme d'apprentissage... encore une fois.

Oui, L'Atelier des lettres est encore à se définir. Nous ne nous sommes peut-être pas assez laissés aller avec les gens que nous cotoyons. Mais aujourd'hui, nous sommes plus à l'aise dans ce travail.

Un automne agité

C'est bien connu, l'automne au Québec, c'est la saison de l'action. L'Atelier des lettres n'est pas passé à côté. Au fur et à mesure que la saison avançait, de plus en plus de monde sont venus nous voir. Plusieurs d'entre

eux sont restés et ont décidé de participer aux ateliers. Enfin, ça bouge à L'Atelier des lettres !

Cela découlait en partie du travail que nous avions effectué pendant l'été. Devant le succès «mitigé» du recrutement au printemps, on avait révisé nos positions : on a donc investi énormément de temps et d'énergie pour se faire connaître dans le quartier. C'est ainsi que nous avons utilisé les journaux du quartier, bâti et distribué une bande dessinée, allongé la liste de groupes à contacter. Tout cela a donné des résultats intéressants.

Aussi, nous avons décidé d'investir un peu plus de temps auprès des jeunes du quartier. En participant au Comité jeunesse de Centre-Sud, dont une des priorités est l'alphabétisation chez les jeunes, nous nous sommes interrogés sur notre orientation. Nous devions accorder une attention particulière à l'analphabétisme chez les jeunes qui sortent de l'école secondaire! *Être analphabète à vingt ans*, pour citer un document préparé par La Boîte à lettres de Longueuil, est effectivement une aberration dans une société où l'éducation est gratuite et accessible à tous et où tout un système a été érigé afin d'instruire la population.

Nous avons souligné l'Année internationale de la jeunesse en parrainant un projet dont le but était de recueillir des témoignages de jeunes du quartier. Lyne, Yves et Daniel, des jeunes du quartier, ont travaillé à l'élaboration de ce recueil dans lequel on retrouve différents témoignages sur ce que vivent les jeunes de Centre-Sud. Encadré par Jocelyne de L'Atelier des lettres, c'est un livre écrit en langage populaire*.

Nous espérons que ce document servira à sensibiliser la population du quartier et surtout les instances gouvernementales et le milieu éducatif du quartier (comité de parents, direction de la polyvalente et professeurs). Mais aussi, ces témoignages pourront être utilisés par les groupes populaires en alpha.

L'agitation de l'automne vient aussi d'un autre élément important : la survie du groupe.

Le fait que les nouveaux groupes en alphabétisation ne peuvent obtenir de subventions de la part de la DGEA dans le cadre du programme OVEP nous pousse à toutes sortes d'acrobaties financières.

En effet, le «Canada travail» se terminant le 20 décembre, nous avons dû prévoir des fonds pour payer au moins le loyer et les comptes courants. Nous avons réaffecté une portion de nos salaires à la survie provisoire de L'Atelier des lettres. Mais cette mesure ne nous permettra pas

* *Des vies et des mots de Centre-Sud*, distribué par L'Atelier des lettres, tél. : (514) 524-0507.

de survivre très longtemps. À court terme, L'Atelier des lettres existera. À long terme, c'est une autre histoire!

La non-reconnaissance des nouveaux groupes populaires par la DGEA et par le ministère de l'Éducation remet en question l'existence de ces groupes. L'orientation actuelle des politiques gouvernementales d'alphabétisation nous incite à croire que l'éducation populaire ne survivra pas longtemps. Alors que les commissions scolaires bénéficient de budgets généreux en alphabétisation et en éducation de base, les groupes populaires sont de plus en plus limités en nombre et en ressources.

L'autre source de financement est également très précaire puisque le gouvernement fédéral a réorienté, lui aussi, ses programmes de création d'emplois. Maintenant, ces programmes s'adressent principalement à l'entreprise privée alors qu'auparavant, la majorité de ces budgets était utilisée par les groupes populaires. Même si les groupes populaires tentent de faire pression sur les instances gouvernementales fédérales, en formant une coalition des groupes communautaires du Québec (la COCQ), il semble que nous n'aurons droit qu'à un sursis.

La situation financière actuelle de L'Atelier des lettres nous a donc forcés à mettre en priorité la question politique afin de faire déboucher ces dossiers de financement. Cette question est primordiale pour la survie des groupes populaires en alpha et pour la survie des groupes populaires en général.

La reconnaissance du travail communautaire et de l'éducation populaire passe, entre autres, par un financement adéquat de ces groupes et par des politiques concrètes qui soutiendront, à long terme, les démarches de ces organismes.

Donc, l'avenir de L'Atelier des lettres n'est pas assuré, loin de là. S'il n'y a pas de changement d'ici à six mois, il serait illusoire de croire à notre survie. Ce serait la fin d'une expérience qui aura à peine pris son envol. Elle aura tout de même permis de faire connaître à des personnes analphabètes du quartier Centre-Sud une autre façon d'apprendre.

ANNEXE

Les objectifs de L'Atelier des lettres :

— baisser le taux et la reproduction de l'analphabétisme dans le quartier Centre-Sud;

— développer l'apprentissage et le contrôle de la lecture et de l'écriture au moyen d'outils et de méthodes basés sur la réalité socio-culturelle de la population;

— contribuer à la réflexion et à la recherche sur l'alpha en pays industrialisés;

— sensibiliser la population, les organismes populaires et para-publics du quartier à la problématique de l'alphabétisation;

— développer un réseau d'intervenants en alphabétisation par la formation d'animateurs et animatrices issus du milieu;

— créer des outils pédagogiques et développer des méthodes d'alpha appropriés à l'apprentissage en milieu populaire;

— permettre la prise en charge de l'organisme par les personnes du quartier.

Les activités de L'Atelier des lettres :

— prestation des ateliers de lecture, d'écriture et de calcul;

— recherche, production de matériel pédagogique;

— dépistage, recrutement, évaluation;

— concertation avec les organismes et les institutions du quartier sur la problématique de l'alphabétisation;

— sensibilisation de la population du quartier Centre-Sud à la réalité peu connue de l'analphabétisme;

— approfondissement des méthodes d'apprentissage;

— participation aux colloques d'éducation populaire;

— formation d'animateurs et d'animatrices.

HISTOIRES DE PERSONNE(S)
OU
LE RÊVE DE SAVOIR

Janine Hohl
Université du Québec à Montréal

«Il ne s'agit pas de ressembler à la vie, mais de l'intensifier»
François Truffaut

Ce texte est la mise en scène de l'alphabétisation et de l'analpha - bétisme tels qu'ils se jouent dans une commission scolaire de Montréal.

La forme adoptée est celle d'un scénario de film, ce qui permet de développer des idées à travers des images, des situations, des impressions qui transmettent la richesse infinie de l'expérience et les passions qui animent les différents acteurs sans les enfermer dans une cohérence construite par l'analyse formelle qui contredirait l'éclatement dynamique de l'expérience.

Les situations offrent une multiplicité de sens, les idées sont justiciables de plusieurs lectures, les personnages jouent sur plusieurs tableaux, comme dans la vie.

Le scénario lui-même est une fiction, ou plutôt un prétexte. Il est là pour rappeler au lecteur de faire jouer ses images en même temps que sa raison.

Les personnages, les dialogues ont été créés à partir d'un grand nombre de situations réelles qui ont été découpées, condensées, fondues afin de recomposer avec plus d'intensité un moment dans l'aventure, dans la routine, dans le drame, dans le rêve de l'alphabétisation.

Je remercie pour leur accueil et leur généreuse collaboration les formatrices, les participantes et participants et les administrateurs de l'éducation des adultes de la Commission scolaire régionale de Chambly.

Une classe, un soir d'été

> Musique lumineuse, sans problèmes, que l'on entend si l'on écoute, mais qui se fait surtout oublier, comme un bruit de fond harmonieux, une respiration. Le printemps des Quatre saisons de Vivaldi, par exemple.

Le film débute par un plan rapproché sur une main crispée sur un livre de lecture pour enfants : l'illustration occupe l'essentiel de la page. En dessous, deux lignes de texte en gros caractères. La main serre nerveusement la page et l'on sent qu'une grande partie du corps de la lectrice est engagée dans la lecture. Le plan monte et révèle un visage, des lèvres qui subvocalisent. Progressivement, on entend les mots murmurés, comme ils doivent résonner dans la tête de la lectrice.

On devine maintenant qu'elle est de race noire. On découvrira ultérieurement à son accent qu'elle est Haïtienne. Elle lit un livre de lecture, assise à un pupitre, dans une salle de classe aux tables alignées.

Un élargissement du plan nous révèle qu'elle est séparée par un pupitre d'un groupe de trois femmes parlant avec celle qui est manifestement le professeur, la plus jeune du groupe d'ailleurs.

Le professeur : entre trente-cinq et quarante ans probablement. On ne connaît pas son âge, mais on «sait» qu'elle paraît plus jeune. Un mélange de décontraction (les souliers de course roses et le t-shirt rose et mauve peut-être) et de présence intense (ses yeux noisette, vifs). Elle est en équilibre instable sur un coin de table, position moins que professorale dans un local d'école traditionnel (mais petit), face à des adultes assises, elles, très sagement, comme de bonnes élèves, ou comme si être une bonne élève était d'abord une position, une posture.

Le film commence vers la fin de la session. La séparation approche. Elle attise l'intensité de l'investissement des personnes présentes. On ne saura pas ce qui s'est passé au cours de la session, mais on sent la force des liens établis entre les personnes.

Retour sur le personnage du début. Josiane. Elle déchiffre maintenant la page de droite du même livre. De temps en temps, elle envoie un regard furtif vers le professeur puis reprend sa lecture. On ne sait plus maintenant si la conversation des autres est un aparté, une parenthèse dans le déroulement normal du cours ou si au contraire Josiane lit pour se tenir en dehors de la discussion dont on saisit progressivement des brides :

— Mon mari m'a dit... Je lui ai dit...Mon fils me soutient toujours, mais ma fille...

— Moi, ma fille...

Peu à peu, le caractère personnel de la discussion apparaît, en même temps que le ton monte. Michelle domine la conversation. Elle s'exprime avec vivacité, accompagnant ses paroles de nombreux gestes. Avec séduction aussi : son sourire va chercher l'approbation des autres.

— Mon mari trouve que je ne fais plus grand chose à la maison depuis que je vais à l'école. L'autre jour, il est rentré; j'avais rien préparé pour le souper! Il a regardé partout dans la cuisine puis il est allé s'asseoir dans son fauteuil pour lire *sa Presse* (elle souligne la propriété du journal, ou de la lecture...).

Elle éclate de rire. Rires de connivence des autres. Michelle continue, faussement coupable :

— Je ne pouvais pas faire le souper, j'avais mes devoirs à finir!

À la fin de la phrase, elle a pris une voix de fillette. Joue-t-elle consciemment à la petite fille ou devient-elle une petite fille quand elle fait ses devoirs? On verra au fur et à mesure des séquences qu'elle joue tout le temps, entre l'enfance et l'âge adulte, entre la ruse et la soumission, entre la dévalorisation de soi et la fierté. Ce jeu est celui de sa vitalité, de la vie même, puisqu'il lui a permis d'arriver à cinquante ans avec cette flamme inextinguible, ce cynisme allègre et narquois qui ponctue d'éclats de rire ses phrases même les plus amères.

Sérieuse tout à coup, comme retirée en elle-même, elle se met à évoquer — convoquer serait plus juste, car il s'agit bien d'un procès — la famille de son enfance.

— Je n'ai jamais pu faire mes devoirs...

Les images défilent, flashes muets sur l'enfance de Michelle : à la campagne, dans un pays méditerranéen roussi de soleil, on s'approche de la fenêtre d'une ferme. Vue plongeante sur la cuisine : un père, un *pater familias*, omniprésent et tout-puissant, assis au bout de la longue table, des garçons penchés sur leurs cahiers, une fille-servante (Michelle), une mère lasse, muette, fondue dans le mur, debout, immobile, comme un élément du décor.

— Quand j'étais petite...

Josiane, qui a fini son livre, lève les yeux, constate que Michelle parle encore et reprend la lecture du volume au début.

Michelle:

— ...je devais toujours travailler, nettoyer, une vraie Cendrillon. (Sourire.) Pour mon père, les filles, c'était pas important. Laver le linge et tenir la maison, oui, mais pas étudier. Ça, c'était pour mes frères...

Michelle est dans sa cuisine actuelle, impeccable, disposant de tous les appareils électriques d'une maison de banlieue de classe moyenne. Michelle est assise au bout de la table. Il fait une clarté de fin d'après-midi. On entend, en bruit de fond presque indistinct, une ligne ouverte radiophonique où des femmes parlent de leurs problèmes. Michelle essaie de lire à haute voix un texte imprimé sur des stencils. Elle est installée à la table de la cuisine comme ses frères quand ils faisaient leurs devoirs. Elle trébuche sur les mots, s'énerve, se lève, tourne en rond dans la cuisine.

— Maudit, j'...

Elle essuie une larme, sort des aliments du frigidaire, commence machinalement à préparer un repas, s'interrompt (elle allait retomber dans la routine de Cendrillon), s'assied devant ses stencils, allume une cigarette.

Bruit de la porte d'entrée. Elle cache ses feuilles. Son fils entre, un adolescent de 15-16 ans. Il lâche par terre ses livres d'école liés par une lanière de toile, furète dans la cuisine à la recherche de quelque chose à manger puis, gentiment ironique :

— As-tu fait tes leçons, Maman?

Michelle, faussement innocente :

— J'ai pas encore eu le temps. (Silence.) J'ai des pages à lire. (Soupir.) C'est dur.

Le fils :

— Je peux t'aider?

Elle sort les feuilles, s'assied, essaie de lire, la respiration saccadée. Il est debout. Puis, sentant que ça va prendre du temps, il s'installe à côté d'elle. Il l'aide, la corrige sans impatience. Elle se détend, trouve un rythme, lit mieux qu'avant. Ils terminent les quelques pages. On perçoit une fierté du fils, une fierté de la mère.

Le fils emporte son matériel d'école dans sa chambre. Michelle reprend sa première feuille, murmurant ses phrases. Elle a plus de difficulté qu'à la lecture précédente, mais elle persévère.

Peu après, elle prépare le souper en chantonnant. Avoir réussi à lire l'autorise à accomplir ses tâches ménagères sans déchoir.

Son mari arrive. Il se penche au-dessus d'elle — et des casseroles — et lâche, mi-figue, mi-raisin :

— Ah! Quand même! Je commençais à penser que tu en avais que pour ton école.

Michelle plaisante, le prend au charme...

Le souper terminé, la vaisselle faite (par elle), il la conduit au cours.

Le voyage du lait

L'évocation de Michelle est terminée. On revient au présent, au cours, comme si cet aparté n'avait été qu'une interruption. De fait, on le sent, les moments forts du cours coïncident avec les digressions, parce qu'elles ont la force des transgressions. Transgression de l'ordre du cours d'abord : ordre scolaire et ordre de la langue ici réunis. Émerge une parole qui bouscule un assujettissement antérieur, celui de l'ordre familial, paternel, patriarcal qui a spolié cette fille de son droit d'étudier sans jamais éteindre son désir d'apprendre; de l'ordre conjugal enfin qui relaie, avec moins d'arrogance, plus de désarroi (l'époque n'est plus la même), le premier.

Le cours a repris joyeusement, même si le thème, la laiterie, n'a rien d'un euphorisant. Il apparaît même comme un sujet «plate», sans relief par contraste avec les événements qui précédent. Pauline présente «le grand voyage du lait». Elle distribue aux femmes un stencil comportant des dessins de style enfantin, ou plutôt didactique, qu'il faut découper et mettre en ordre pour reconstituer les séquences «de la vache à la table». Chacune découpe puis colle, d'abord en silence. On se croirait dans une maternelle, mais ce sont des adultes qui travaillent.

Ici, ce sont les images qui prennent le premier plan, le décor, les visages, les rires. La leçon, les questions, les réponses sont seulement un rappel du rituel scolaire, qui a l'importance d'un bruit de fond.

Michelle se met à se parler à elle-même, puis fait une farce, relayée par Lysiane, puis leur voisine. À l'autre extrémité de la rangée, Josiane sourit.

Le groupe entreprend, sous la direction de Pauline, de trouver une phrase pour chaque image Pauline écrit au tableau et chacune recopie :

La vache mange de l'herbe.
La vache donne du lait.

Les images se téléscopent, raccourcissant le processus laborieux de production des phrases. Celles-ci se succèdent rapidement au tableau. On est arrivé à :

> À la laiterie, on fabrique du fromage, du yogourt et de la crème glacée.

En contrepoint, Michelle a assumé la direction de l'activité au second niveau, celui de l'humour et du jeu sur les mots, sans nuire aucunement au premier. Pauline approuve ce tandem avec chaleur :

> — Il y a un professeur de la langue sérieuse et un professeur de la langue moqueuse!

À chaque vérification de Pauline qui veut s'assurer que tout le monde a bien compris, Josiane répond par un oui en point d'interrogation, fragile comme sa sécurité par rapport à cette langue et à la culture qu'elle charrie. Sa voisine, une Haïtienne aussi, qui vient d'arriver, reste silencieuse.

Pauline à Michelle :

> — Ton p, là, tu n'as pas fait la queue du bon côté.

Michelle provocante, assez fort pour que tout le mode entende :

> — Ah! oui, il faut toujours que la queue soit du bon côté!

Tout le monde éclate de rire. Les plaisanteries sur le sexe (masculin, cela semble évident) des lettres font long feu, amenant la classe au stade de l'hilarité. Les deux femmes haïtiennes n'ont rien dit, mais elles rient avec les autres.

Le travail continue. Chacune lit à tour de rôle les phrases inscrites au tableau. Michelle déchiffre nerveusement, s'accroche, se reprend, fustige sa propre faiblesse :

> — Tu fais du crochet : tu sais même pas lire!

Rien n'échappe à Pauline. Ferme :

> — Michelle, tu sais lire.

L'expression de Michelle est sceptique. Le doute subsiste. Subsistera toujours ? En même temps que l'espoir :

> — En tout cas, maintenant, quand le courrier arrive, je sais pour qui sont les lettres.

C'est au tour de Josiane de lire, puis de Lysiane. Lysiane bute sur un mot. Ses voisines lui soufflent la réponse.

Pauline :

— Vous êtes des poisons!

Lysiane rectifie, presque en criant :

— Non, des amies! On appelle ça des amies!

Rires. Puis Pauline ramène tout le monde au texte, avec tant de finesse, d'un simple sourire...

Il faudrait qu'on sente que, dans cette classe, le cours «straight» est essentiel pour permettre ces échappées vers le passé, vers le cœur de l'histoire des personnes, vers le détournement de la leçon; et que Pauline s'y prête par affinité avec le désir de dire de certaines et avec le silence plein de mystère des autres. Elle aussi, elle ruse avec l'institution scolaire. C'est sa liberté qui autorise celle des autres.

Michelle signale l'heure de la pause.

Fin des cours

Les étudiants sortent des classes au même moment, à 22 heures. Trois Haïtiennes, dont Josiane, se rejoignent et partent ensemble en direction de l'arrêt d'autobus. Un jeune homme, Pierre-Paul (que l'on retrouvera plus loin) attend sa blonde qui sort en courant d'un autre local. Ils quittent la bâtisse en riant et en se parlant à mi-voix. Des femmes moins pressées continuent à jaser en parcourant les corridors. Plusieurs voitures attendent à l'extérieur : des maris, dont celui de Michelle. Celle-ci quitte son petit groupe sans empressement, jouant à celle qui aime se faire attendre.

Quelques étudiants se sont attardés dans les classes à discuter avec les professeurs et les aidant à rassembler leur matériel pédagogique volumineux : grands panneaux illustrés, fiches de carton comportant des mots ou les dessins correspondants, stencils et cahiers d'exercices. Les formatrices prennent le temps qu'il faut à certains étudiants pour se décider à partir. Il apparaît que si certaines femmes — de quarante ans et plus — sont attendues après le cours et passent relativement facilement d'un monde à un autre, d'autres participants, des deux sexes, recherchent avec leur professeur un contact plus personnel.

Les formatrices se retrouvent près du local de rangement du matériel pédagogique. Elles échangent brièvement et amicalement sur leurs cours respectifs, certaines en baîllant.

Gabrielle :

— Oh! je suis fatiguée. Je ne sais pas ce qu'ils avaient ce soir, mais ils pensaient à autre chose qu'au cours.

Danielle, les joues enflammées d'émotion, tremblante :

— Mes deux jeunes ont de nouveau saboté le cours. Les autres, les madames surtout, les autres étaient tellement tannés qu'ils voulaient partir. J'ai dû les retenir. Je me demande des fois si je ne devrais pas les renvoyer, mes deux délinquants, quand ils sont pas du monde!

Personne ne répond à Danielle, mais le silence n'est pas indifférent; les formatrices ont entendu; ce n'est cependant ni le lieu ni l'heure pour entreprendre une discussion avec quelqu'un qui en ce moment semble au bout de sa corde. Elle partent en silence.

Deux formatrices un peu en retrait parlent des performances scolaires de leurs jeunes enfants. On comprend qu'elles consacrent beaucoup de leur temps à leurs apprentissages et que leur réussite a une grande importance pour elles.

Le groupe des formatrices est proche de la sortie. Fernande, s'adressant à Danielle, dans une tentative de la sortir de l'échec qui emprisonne ses pensées :

— Le projet du journal a l'air de les intéresser...

C'est pourtant Gabrielle qui répond :

— Je ne sais pas si les miens oseront écrire quelque chose...

Fernande enchaîne en décrivant les problèmes techniques que pose la production d'un premier journal écrit par les étudiants.

Trois formatrices en voiture

Les formatrices se séparent dans le stationnement, chacune ayant sa voiture, à l'exception de trois d'entre elles qui s'enfilent dans le même véhicule tout en continuant à parler à voix basse. Dès que la voiture s'ébranle et s'engage sur le grand boulevard proche du centre de formation, la discussion reprend, sur fond de musique de nuit. Danielle, encore

bouleversée par ce qui s'est passé dans son cours, se relâche brusquement. Les mots déboulent dans le désordre de l'émotion :

— Je peux plus les endurer... C'est mes deux plus jeunes. Louise avait bu, pour faire changement. Elle s'est fâchée avec les madames du cours. Elle a raconté qu'elle couchait avec n'importe qui, pis qu'elle se droguait. Les madames, qui sont très religieuses mais qui jugent facilement, ont commencé à passer des commentaires. Plus elles étaient choquées, plus elle en remettait, avec tous les détails! Elle a raconté qu'à dix-huit ans elle se prostituait, qu'elle avait commencé la drogue à douze ans. Elle a pris du speed régulièrement. Puis elle est passée à la mescaline. En plus, elle buvait puis elle mangeait rien, parce que le speed est supposé empêcher de manger. C'est vrai, elle est grosse comme mon poing, ça fait pitié. Avec les drogues qu'elle prenait, elle a failli y rester, une fois. Pendant qu'elle racontait tout ça, avec l'air de se vanter, une des madames a dit qu'elle nous faisait perdre notre temps. Jacques, mon autre délinquant, s'en est mêlé. Je savais plus comment faire pour arrêter la chicane. À la fin, on a réussi à reprendre le travail, mais Louise dérangeait continuellement. Elle a sans cesse besoin que je m'occupe d'elle en particulier. À chaque explication, elle disait : «*Moi, je comprends rien. Viens m'expliquer* ***à moi***». Il faut tout le temps qu'elle capte mon attention. Les madames étaient choquées. Elles pensent que je m'occupe trop d'elle. Je sais qu'elles pensent ça.

Sur un même ton précipité qui vient de ce que les mots prennent trop de temps pour dire tout ce qu'il y a à dire, Danielle continue :

— Après le break, je leur ai donné un test. Pendant le test, évidemment, je ne faisais rien, je les regardais. J'étais attentive à ce qu'ils écrivaient, mais je ne pouvais pas leur donner les réponses. Ma Louise s'est retournée et m'a dit : «*Toi, évidemment, t'es gras dure. T'es payée à rien faire!*»

Danielle a prononcé ces dernières paroles d'une façon comique, dans un semblant d'imitation de son étudiante dont elle avait parlé jusque-là avec une véhémence teintée de tristesse et d'affection, comme on parle d'un enfant terrible. Les deux autres formatrices rient. Danielle sourit en s'essuyant les yeux et en poussant un long soupir.

La famille reprend ses droits

Le mari de Danielle est assis dans son salon. Il regarde le hockey, installé dans un fauteuil avec une bière. On remarque à ses coups d'œil furtifs à sa montre et en direction de la fenêtre qu'il attend sa femme.

Danielle entre. Sans s'arrêter de marcher, elle a jeté ses clés et sa sacoche sur un meuble, lâché sa veste sur le dossier d'une chaise, ramassé machinalement quelques jouets qui traînent sur son chemin et témoignent des jeux des enfants pendant la soirée dans une maison par ailleurs méticuleusement en ordre. Elle se jette sur le sofa et soupire.

Le mari absorbe en un regard l'air échevelé, l'agitation de Danielle et les traces d'émotions passées. Ses yeux et sa mâchoire se durcissent. Ce n'est pas «ça» qu'il attendait.

— Ça n'a pas bien marché ?

Il a posé la question du bout des lèvres, du ton de celui qui n'a aucune envie d'en savoir plus. Danielle a compris. Elle marmonne un non et allume une cigarette : la tension s'évanouira peut-être en fumée ou dans la familiarité du geste, s'il n'y a pas d'issue pour les paroles...

Les deux regardent la télévision pendant un moment, sans voir. Danielle va se préparer un verre. Il attaque :

— Je ne vois pas quel bien ça peut te faire, de prendre ta job de même! Tu reviens complètement à l'envers. Et puis demain, tu auras le mal de bloc. Tu pourras rien faire de ta journée. Tout ça pour gagner presque rien et pour ces... (Il grommelle en ravalant son jugement sur les étudiants de Danielle.)

Il a parlé en homme jaloux de l'investissement émotif de sa femme. En vivant un moment avec d'autres, en se passionnant, en souffrant, elle porte atteinte à sa propriété.

Danielle s'est refermée. Elle a oublié Louise et ses autres étudiantes. Un nouveau conflit a effacé le précédent. La famille a repris ses droits.

Première séance de formation

Dans le bâtiment où ont lieu les cours d'alphabétisation, mais de jour. À travers la baie vitrée d'une salle de réunion, les images balaient lentement, dans toute sa massivité, le Stade olympique. Suivent les

pyramides du village du même nom, parcourues de bas en haut, comme on gravit un escalier.

Les formatrices sont assises autour d'un ensemble de petites tables en losange rassemblées pour la circonstance. Elle sont une douzaine environ, parmi lesquelles on reconnaît celles qu'on a vues jusqu'à maintenant. L'atmosphère est dynamique et détendue. Un homme, René, anime cette partie de la réunion. Il porte l'allure décontractée d'un professionnel des relations humaines dans le Québec des années quatre-vingt. En ce moment, il a la parole. Feuilles en main, il achève un exposé dont les formatrices suivent la progression sur leur copie, tout en sirotant leur café dans des verres de styrofoam blanc.

René trace en rappel les grandes lignes du «modèle» de formation[1] (dans ce groupe, on l'appelle familièrement «le modèle») qui, pour encadrer à terme la clientèle analphabète, doit d'abord être intégré par les formatrices. Il termine :

— Avec l'approche globale, on considère que l'apprenant vient à l'école avec un désir d'apprendre, mais aussi avec un bagage composé de connaissances, d'expériences et d'émotions. Ces différentes dimensions constituent sa façon de comprendre le monde **subjectivement**. (Il souligne de la voix.) La personne n'apprendra que si elle peut faire un lien entre ce qu'on lui enseigne et ce qu'elle connaît déjà du monde. C'est le rôle du formateur de mettre l'apprenant en contact avec une nouvelle situation d'apprentissage qui soit signifiante pour lui. Vous retrouverez tout ça détaillé dans votre document sur l'approche globale. Je voudrais mentionner en terminant que nous avons trouvé des échos de notre approche dans le rapport de la Commission Jean. Eux aussi favorisent une formation axée sur l'actualisation de la personne de façon globale.

Une formatrice, Madeleine :

— Oui, le ministère de l'Éducation aussi reconnaît que l'apprentissage est un processus cyclique. Comme dans l'approche globale, il préconise l'évaluation comme étape essentielle du processus d'apprentissage. C'est ce qu'ils tendent d'appliquer avec le nouveau programme de français au primaire.

René :

— Les cahiers (il désigne du menton la pile de cahiers à anneaux de couleur vive déposés au centre de la table — qu'on a déjà vus utiliser dans un cours —) sont très bien

faits, mais ce que je propose comme approche pédagogique, je peux le proposer avec n'importe quel outil. C'est plus du niveau de la vigilance et des attitudes. C'est au niveau du **processus** d'apprentissage que se fait l'apprentissage; c'est donc au niveau du processus qu'il faut instrumenter les gens. Le programme peut être utilisé de la façon la plus aberrante ou la plus intéressante, selon le contexte dans lequel on fait les apprentissages.
C'est ce travail que vous allez expérimenter **concrètement** avec les situations-types que Madeleine et Gabrielle ont préparées pour vous. (En boutade.) Il faut commencer par le début!

Sourires de l'assistance.

Pédagogie

Reprise de la même réunion, un peu plus tard, manifestement après une pause : une formatrice termine une pomme, une autre partage ses derniers raisins avec sa voisine, deux autres une conversation personnelle.

Un nouveau venu (Marc) est assis à côté de René, à une place qui était vide au début de la réunion. Il est arrivé, semble-t-il, avec une tonne de soucis sur les épaules et il retrouve peu à peu ses énergies dans le cocon de la réunion, tandis que Gabrielle distribue des feuilles.

Madeleine :

— C'est le document qu'on a fait, Gabrielle et moi. Il résume les quatre étapes qu'on vient de suivre en équipes.

Julie (une des participantes qu'on ne connaît pas encore) à Madeleine :

— De quoi vous vous êtes inspirées, pour bâtir votre modèle... Je veux dire, à part le modèle de René, en termes plus pédagogiques ?

Madeleine :

— Du modèle de Colette Bouchard qui a travaillé avec Pierre Angers, à Trois-Rivières. Il s'agit d'une pédagogie ouverte, mais formelle, contrairement à celle de Claude Paquette qui est ouverte mais informelle. Gabrielle et moi avons suivi une session de formation avec elle. On s'en inspire beaucoup au niveau pédagogique, tout en appliquant le modèle d'apprentis -

sage expérientiel de René. Il y a aussi le nouveau programme de français qui nous aide. Ici, on l'applique volontairement, parce que ça correspond à nos besoins et au «modèle». Gabrielle et moi travaillons maintenant au niveau provincial, à temps partiel évidemment. (Les autres sourient d'un air entendu : il n'y a de temps plein nulle part, en alphabétisation.)

Julie :

— Dans ma commission scolaire (elle vient donc d'une autre institution), on est trop peu nombreuses et on n'a pas les budgets pour tenir des réunions comme celle-là. Alors la pédagogie, c'est... chacun pour soi.

Marc :

— C'est pour ça que nos cahiers (il désigne les cahiers à spirale toujours au centre de la table) sont populaires dans différentes commissions scolaires. Parce qu'il n'y en a pas d'autres.

Julie :

— Ce qui est intéressant, ici, c'est que vous avez pas seulement un bonhomme qui a bâti son modèle que tout le monde doit appliquer. Vous avez créé votre propre modèle, en pédagogie...

Fernande :

— Et on est libres de l'appliquer ou pas. C'est peut-être parce qu'on est libres qu'on embarque autant.

Julie :

— Mais c'est parfois un peu inquiétant qu'on puisse faire ce qu'on veut, en alpha.

Danielle :

— Ce qui nous est arrivé quand on a commencé ici : on n'avait aucun matériel de prêt et la plupart ont débuté à deux jours d'avis... C'est plus facile maintenant.

Julie :

— Je voulais dire... c'est inquiétant parce que n'importe qui peut faire n'importe quoi. Dans une commission scolaire

dont j'ai entendu parler, le responsable tripe sur la sophrologie. (Devant les airs intrigués, elle explique.) Je crois que ça à voir avec le subconscient... la relaxation ou la suggestion... Alors presque tous les formateurs font de la sophrologie. Personne ne les oblige, c'est sûr, mais ce n'est pas facile de faire autre chose, surtout en partant avec rien.

René recentre sur le présent :

— Mais ça prend du temps, de s'approprier un modèle. C'est un travail de longue haleine.

Madeleine, englobant Gabrielle, approuve :

— À nous, ça nous a pris six mois, pour qu'il nous appartienne!

Administration

Même réunion. Marc a une pile de lettres devant lui. Il les passe en revue, dans un mouvement d'ultime sélection. La flamme qu'avait allumée en lui la discussion pédagogique diminue peu à peu, tandis qu'il reprend sa physionomie de «porteur du dossier».

Marc :

— Je commence par les points les plus rapides. La commission scolaire offre à tout le personnel des sessions d'initiation à l'informatique. Si vous désirez y participer, il faut vous inscrire rapidement.

Remous dans l'assistance, visages intéressés. Plusieurs formatrices se consultent. Deux ou trois s'annoncent immédiatement.

Marc :

— Autre sujet. J'ai reçu des fiches que vous devez remplir. Ce sont des descriptions de tâches.

Nouveaux remous, contre l'envahissement par la paperasse. Protestation contre un adversaire absent, car Marc est convaincu à l'avance. Par contre, il connaît les rouages de l'institution :

— Ces descriptions de tâches, ça va nous permettre de lutter contre le bumping par des profs de la régionale en disponibilité. Vous savez qu'avec le décret, un prof du régulier peut aller enseigner en éducation des adultes.

Elles savent. Nouvelles vagues de révolte impuissante.

Marc :

— Ces fiches montreront que vous avez des compétences précises, que vous ne pouvez pas être remplacées par n'importe quelle personne en disponibilité. Je sais que c'est long à remplir, que vous avez assez de travail... je sais tout ça. Mais je pense qu'il faut être armés. Au service, on se prépare à mettre des exigences et des barrières pour ne pas laisser entrer n'importe qui.

Danielle :

— Si on informe la commission scolaire qu'on suit une session de formation avec René, ça peut influencer...

Marc :

— C'est automatique. On l'a dit et on va le redire.

Yvette :

— Il s'agit pas juste d'enseigner à lire et à écrire!

Marc :

— Oui, mais il y a une centaine de profs en disponibilité à la commission scolaire...

Pauline incrédule, mais même si elle est parfaitement au courant :

— Il pourrait y avoir des gens qui viennent travailler à notre place et qui ne seraient même pas intéressés!

Gabrielle :

— Quand je pense qu'on travaille des heures chez nous à préparer du matériel pour nos cours et qu'on est payées pour nos trois heures de cours et c'est tout...

Un vent de stupeur a soufflé, comme si toutes «savaient» mais restaient confondues par l'aberration du jeu de la chaise musicale appliqué à l'éducation et par la fragilité de leur position institutionnelle, alors même qu'elles ne comptent pas leur temps. Elles ont l'impression tout à coup de faire des cadeaux à la commission scolaire et de recevoir des coups bas en retour.

Il suffit de quelques secondes pour atteindre un consensus sur la nécessité de remplir les fiches sur la tâche, et sur une date d'échéance.

Les clients ou le programme

René :

— Dernier point à l'ordre du jour : les cas spéciaux. C'est un peu le problème du **plafonnement**. Certaines ont mentionné qu'elles avaient des étudiants depuis trois ou quatre sessions dans le même cours. Gabrielle a même des étudiants que Pierrette a l'après-midi dans le groupe des handicapés. Comment est-ce qu'on se situe comme service d'alpha face aux étudiants qui sont là depuis longtemps et qui plafonnent ou qui sont très, très, très lents. Alors qu'on a une liste d'attente qui m'empêche parfois de dormir. C'est vrai, ça crée un problème de conscience! On peut se demander s'ils ne prennent pas la place de personnes qui attendent et qui pourraient progresser.

Pauline :

— On a au moins deux groupes de personnes différentes. Il y a ceux qui ont pour objectif le secondaire, qui veulent reprendre leurs études. Ceux que j'ai dans le 502 par exemple. Puis il y a ceux qui viennent pour apprendre à lire. Les femmes de mon 500, elles veulent lire pour lire.

Gabrielle :

— Il y a aussi ceux qui voudraient poursuivre mais qui n'ont pas la capacité. Par contre, si on leur offrait autre chose que de passer dans le cours suivant qui, de toute façon, est trop difficile, ils seraient probablement satisfaits. Certains auraient besoin de quelque chose de plus fonctionnel qu'académique.

Jocelyne :

— Après quelques temps, ils pourraient être dans un 500 plus fort.

Gabrielle :

— Dans les groupes faibles, on devrait peut-être regrouper davantage les gens par niveau.

Danielle :

— On pourrait aussi séparer les générations. J'ai un groupe de personnes au-dessus de quarante et même cinquante ans avec un groupe de dix-huit ans. Il y a de gros problèmes de compréhension de part et d'autre.

Jocelyne :

— Il y aurait peut-être lieu de refuser les plus jeunes. Ils auront le temps d'avoir leur chance.

Madeleine à Danielle :

— Dans ton groupe, tu as des jeunes bien spéciaux. Ce n'est pas général. Dans mon groupe, ils sont exemplaires.

Danielle :

— Il y a un autre problème. J'ai une femme qui fait son 501 pour la quatrième fois. Elle a fait une vraie crise parce qu'elle ne passe pas.

Gabrielle :

— Moi aussi, j'ai un cas qui ne pourrait pas passer au 501. Elle a déjà fait plusieurs fois son 500.

René :

— Elle progresse, mais très lentement.

Madeleine :

— Elle a fait beaucoup de progrès au point de vue de la personnalité.

Danielle :

— La mienne était sûre de passer, parce qu'elle avait fait des progrès.

Madeleine :

— Actuellement, on évalue sur la **compétence**, pas sur les progrès.

Jacques Légaré, un homme qui est là depuis le début de la séance mais qui ne s'est pas encore exprimé, l'air d'un hippie sympathique ou d'un «vieux sage» encore jeune :

— Si je comprends bien, vous poursuivez deux objectifs simultanément, dont l'un est centré sur une matière, le français, avec des personnes qui progressent ou ne progressent plus, qui passent ou qui ne passent pas. Et l'autre touche à quelque chose de plus global, que vous appelez la personnalité ou, à d'autres moments, l'autonomie, ou le développement global. Là, les gens vous apparaissent toujours en évolution. Selon que vous regardez l'un ou l'autre, vous en concluez que, peut-être, il vaudrait mieux qu'ils laissent la place à d'autres ou, au contraire, que les cours sont en train de changer leur vie et que ce serait un choc ou une perte grave s'ils devaient arrêter. D'autre part, il y a aussi les deux populations dont Pauline a parlé : le groupe qui commence à lire et à qui ça prendra du temps. Qui a du temps, aussi. Et les pressés qui aspirent au secondaire et veulent rattraper le temps perdu. On pourrait peut-être voir ça comme deux filières. D'ailleurs, vous avez même des ratios différents, non ?

Signes de tête d'approbation de quelques personnes.

Marc :

— Dans les groupes débutants, il y a un ratio 1/8 ou 1/9. Dans les classes plus avancées, ça peut aller jusqu'à 15.

Jacques :

— Vous offrez une succession de cours — 500, 501, 502, etc. — qu'à première vue on peut suivre les uns après les autres, de la même manière qu'au primaire on passe de la deuxième à la troisième puis la quatrième année. Mais de fait, je me demande si les deux filières ne sont pas étanches. Les personnes qui arrivent ici en ne sachant ni lire ni écrire ne se retrouvent jamais, ou très exceptionnellement, dans les cours avancés ou pré-secondaires. Dans la deuxième filière, les gens ont déjà des bases en arrivant, mais pas suffisantes pour être admis au secondaire pour adultes.

Marcia :

— C'est vrai qu'on a deux groupes, ou deux filières, mais ce n'est pas tout. Dans les personnes du deuxième groupe, les pré-secondaires, il y en a qui pourront passer au secondaire et qui **vont** y aller. Et il y en a aussi qui plafonnent. On le voit très bien dans les cours de math. Il y a certaines parties du programme qu'ils n'arrivent pas à assimiler, au niveau du raisonnement, notamment. Des choses comme les fractions, par exemple, ça ne décroche pas.

Mireille :

— Et là, on se demande s'il faut pousser à fond pour qu'ils y arrivent quand même au secondaire. Ils veulent tellement... Ou s'il ne vaudrait pas mieux prendre le temps pour qu'ils comprennent bien ce qu'ils font. Mais il faudrait leur faire comprendre que ça vaut la peine.

Marcia :

— Le pire, dans tout ça, c'est que, d'après ce qu'on sait, ceux qui finissent par arriver au secondaire abandonnent après quelques semaines, au mieux après quelques mois. Alors finalement, on se demande pour qui on travaille!

Julie :

— Est-ce que vous les revoyez ? Savez-vous pourquoi ils abandonnent ?

Mireille :

— Le support du groupe leur manque, je crois, c'est surtout ça.

Marcia :

— Le secondaire est individualisé. C'est le principe de l'autodidaxie assistée. Les profs sont disponibles dans leur local. Les étudiants viennent pour se faire aider, mais il n'y a pas de vie de groupe, il n'y a pas ce lien très fort entre les étudiants ou entre le prof et l'étudiant qu'ils trouvent ici.

Yvette :

— C'est un monde complètement différent. Il faut leur faire apprécier ce qu'il y a de bon là-dedans.

Marc :

— Vivre ici l'encadrement d'un groupe et tomber là-bas, c'est un choc. Ils ont 1 400 clients, là-bas. Il y en a 160 ici!

Sophie :

— On pourrait peut-être envisager de regrouper les gens autrement.

Marc :

— C'est toute la question de la programmation dans une démarche globale. Plus l'étudiant explore ses besoins, plus il prend conscience qu'il y a d'autres sortes d'apprentissages que la lecture.
...Peut-être que ce n'est pas nécessaire d'avoir des sigles de cours. Les sigles, c'est historique, ça. Mais ça vous appartient. Vous pouvez changer beaucoup de choses!

Gabrielle :

— Oui, mais ils viennent pour apprendre à lire et à écrire. Si on n'en fait pas, ils vont se demander pourquoi ils viennent ici.

Danielle :

— Ils savent qu'ils viennent en **français**. Et puis, ça les valorise de dire qu'ils suivent des cours de français.

Madeleine :

— Mais ils viennent pour lire et écrire **quoi** ? Ils nous l'ont dit : des chèques, des formules d'emploi ou de chômage, des factures...

René :

— Il faudra reprendre le sujet, repenser à la composition de nos groupes, à notre structure de travail en fonction de nos objectifs.

Où les «sages» se rencontrent

Dans un petit bureau d'administrateur à la commission scolaire. Marc, l'air épuisé, assis à son bureau, est en conversation avec Jacques Légaré, conversation incessamment interrompue par le téléphone.

Marc :

— Excuse-moi. Si je ne réponds pas maintenant, la secrétaire va être surchargée de messages et je devrai rappeler tous ces gens-là après.

Il parle brièvement au téléphone, raccroche, soupire puis sourit en regardant son interlocuteur.

Marc :

— C'est un gros secteur, l'éducation des adultes. L'alpha n'est qu'une goutte d'eau, là-dedans...

Silence. Il se concentre pour retrouver le fil.

— Ah! oui, les syndicats d'enseignants et le Ministère sont pris avec des surplus d'enseignants. Les pressions politiques vont aller dans le sens de leur faire prendre la place de ceux qui sont engagés à la leçon, en éducation des adultes. Comme les profs d'alpha. Il y a là tout un secteur non défini par des conventions collectives qui s'ouvre. Si ça se passe vraiment, ça bousculera les choses acquises. Est-ce que ça desservira mieux la population ? C'est pas sûr...
Ils ne font que déplacer un problème de surplus de personnel vers nous. Le résultat, c'est que ça rendra le secteur conventionné, réglé.

Jacques :

— Et ces gens, ils resteront...

Marc :

— ... peut-être quatre ou cinq ans. Après, ils retourneront au régulier, s'il y a des ouvertures.
On a toujours été le secteur qui a vécu la plus grande instabilité de personnel. C'est récent qu'on ait une infrastructure minimale, du personnel permanent, une mémoire collective. Ça fait à peine 7 ans. Au niveau des cadres, le processus est déjà commencé. Les mises en disponibilité ont atteint les artisans de la première heure.

Ceux qui ont le plus investi dans l'alphabétisation sont rendus ailleurs. Le secteur de l'éducation des adultes est très mou, très souple. C'est une bonne chose pour promouvoir certains développements, parce qu'on n'est pas rigides. Ce qui est moins bon, c'est qu'ils peuvent jeter à terre ce qu'on a essayé de bâtir du jour au lendemain.
Disons que c'est un peu moins vrai dans les grosses commissions scolaires, mais dans les petites...

Silence de réflexion.

— Depuis dix-sept ans que je suis cela, je remarque que la carrière d'éducateur d'adultes ne s'est jamais décrite. Pour garantir son avenir, il n'y a qu'une avenue ouverte, c'est la bagarre pour la sécurité d'emploi à temps plein. C'est une bataille sans avenir. On ne peut pas continuer à penser des postes à plein temps. Notre société doit aller vers quelque chose de plus mobile.

Jacques :

— Qu'est-ce que tu...

Marc :

— On pourrait très bien concevoir — et décrire — une carrière d'éducateur d'adultes permanent, mais à temps partiel.
En alpha, il faudra en venir à développer le bénévolat; on n'a pas le choix. Mais il risque d'y avoir conflit entre les bénévoles et ceux qui veulent faire carrière. Il y aura une infrastructure à garantir pour ceux-ci, si on veut conserver la qualité de l'intervention. Dans la qualification en éducation des adultes, il faut faire émerger le niveau bénévole, mais il émergera seulement si on clarifie le statut de ceux qui font carrière.
Ici, on a des formateurs qui pourraient fort bien devenir des multiplicateurs, sans être des professionnels à plein temps. Mais il faut requestionner tout le développement professionnel en se demandant ce que ça prend comme infrastructure pour être le pôle d'expertise continu et constant qui aidera ce milieu à développer d'autres structures d'apprentissage que celles qu'on a actuellement.

Il rit parce que sa pensée précède ses paroles et qu'il va faire allusion à un de ses chevaux de bataille.

Marc :

— La micro-informatique, par exemple... Ça fait des années qu'on a des classes d'alpha, ici, mais on n'a jamais pu étudier les conditions minimales nécessaires pour faire évoluer le secteur.

Une secrétaire entre : coiffée, maquillée, souriante, en «représentation», comme il se doit dans un bureau, privé ou public, pour une secrétaire. Par contraste, les deux hommes, vêtus très différemment, ont tous deux l'air d'avoir «choisi» leur habillement. Elle demande une formule, fait signer quelques lettres et sort.

Marc :

— En alpha, on touche 150, 200 personnes. Sans aucun effort, on pourrait en toucher 500. Il n'y a qu'à voir nos listes d'attente. Et on ne fait rien pour aller les chercher! Il paraît qu'il y a au moins 10 000 analphabètes dans notre territoire. Ceux qu'on reçoit, c'est un nombre minime, minable! L'école secondaire sur notre territoire en produit plus, en ce moment même, que ceux qu'on règle!
En quelques années, on pourrait en atteindre 1 000. Mais il faudrait que la structure qu'on mettrait en place soit garantie pour dix ans. Sinon, à quoi nous servent nos compétences, si on ne peut pas les faire jouer adéquatement dans le milieu ?

Jacques :

— Ça nous ramène à la campagne nationale d'alphabétisation dont on parle depuis quelques années.

Marc :

— Au gouvernement, l'alphabétisation est une priorité sur papier, pas une priorité réelle. Ils ne peuvent pas faire une campagne nationale s'ils n'offrent pas de ressources. Il faut les sortir, les millions... Alors...

Silence.

— Je ne vois pas comment va finir ce roman, ce drame...La campagne a plutôt l'air de se dégonfler... Et les gens aussi finissent par se dégonfler.

Il se dégonfle. Puis tout à coup, avec cette capacité qu'on lui connaît de se réanimer en quelques secondes, il repart sur une alternative.

Marc :

— Si on ne peut pas faire bouger directement le pouvoir politique, il faut au moins que ça bouge à la base. De toute façon, ce n'est pas une campagne nationale d'alpha, même avec des bénévoles, qui règlera l'analphabétisme. Ils l'ont faite, l'expérience, aux États-Unis. Le vrai changement, ce serait une action sociale qui améliorerait la **qualité** de la société. À date, on a toujours vu nos démarches sociales à travers le gouvernement et une armée de spécialistes de la question. La Révolution tranquille, c'était ça, non ? Si c'est ce qu'on espère d'une campagne d'alphabétisation, on n'aura rien. On ne fera rien d'autre que d'attendre des millions.
Si on pouvait **nommer** socialement l'analphabétisme sans que ce soit une tare. Actuellement, c'est difficile; c'est présenté comme la lèpre ou l'ataxie de Friedrich. Si on pouvait nommer socialement l'analphabétisme, ça débloquerait la problématique. Et aussi la confiance. Ça stimulerait des gens à aider du monde, à faire du parrainage, par exemple. Ça leur redonnerait confiance dans leur pouvoir d'agir socialement. Mais les formateurs n'ont pas été formés à l'action sociale. On se rabat sur nos guides pédagogiques, nos programmes... Le problème fondamental de l'analphabétisme, ce n'est pas de ne pas savoir lire et écrire. C'est seulement une conséquence. Prends les immigrants. Ce sont des gens autonomes. Ils ont des habitudes de travail. Après six mois, ils ont déjà développé une langue seconde.
Être analphabète, c'est être handicapé au niveau de la méthode de travail, de la connaissance de son propre appareil intellectuel. La langue, ça vient après. On prend l'objet pour la cause. On donne une méthode, on passe à travers un programme, mais on ne regarde pas le client.

Il s'enflamme.

— C'est la même chose dans les écoles primaires ou secondaires. On évalue la capacité nerveuse d'un enfant à subir le système. On ne regarde pas ce que l'enfant produit, ce qu'il est capable de produire.
Il faudrait remettre l'individu au centre de l'appren - tissage. La micro-informatique pourrait nous aider. (Il sourit.) Quand le savoir sera accessible sur cassettes, l'école va perdre pour la première fois le monopole du savoir. Il y a là un marché potentiel. Le privé va entrer en compétition avec nous. Mais eux font depuis

longtemps des études de clientèle! Nous, avec notre clientèle captive, on n'a rien fait dans ce sens. Pourquoi est-ce qu'on se forcerait à faire des profils de prisonniers! Ils sont là, de toute façon!

Dans le métro

Dans le métro, à 6h30, en direction de Rosemont. Musique répétitive de Phil Glass, voix humaines accordées à la résonnance des lieux, au défilé des personnes et des stations, différentes mais pareilles. Musique pourtant dissociée d'une scène qui se joue dans un angle du véhicule.

Le plan cerne un groupe de trois femmes haïtiennes. Sans pouvoir les entendre, on les voit parler, recréer par la parole, dans l'espace minuscule de deux banquettes face à face, un monde intense, intime. On se rapproche : le flou des corps s'estompe. On reconnaît Josiane. Des bribes de leur échange se détachent peu à peu du fond musical. On va enfin comprendre ce qui les fait rire depuis un moment. On s'attend tout «naturellement» à entendre parler français. Les premiers mots audibles prêtent à cette confusion. Surprise déroutante : cet espace du compartiment est ailleurs... On y parle créole.

Pendant un instant, les trois voix et le créole deviennent la musique du film. En entrant dans l'espace de leur relation, on comprend soudain : c'est le créole qui protège cette aventure d'un moment en isolant les trois femmes des autres passagers, personnages, eux, sans interlocuteur, d'autant plus retirés en eux-mêmes que la promiscuité artificielle du véhicule empiète sur leur espace privé. Les trois femmes peuvent parler assez fort pour se comprendre, malgré le bruit ambiant.

Josiane, que l'on a vue silencieuse dans son cours est ici la plus volubile. Elle parle de sa patronne... Quelques images nous introduisent dans une grande maison. Une femme élégante, haïtienne elle aussi, médecin peut-être, professionnelle en tout cas, ayant de grands moyens, emploie sa compatriote pour tenir la maison, garder les enfants, faire la cuisine.

De retour dans le métro. Josiane se moque des manies de son employeuse, des choses ridicules qu'elle lui fait faire. Les trois femmes rient beaucoup. Elle reprend : ce soir, sa patronne aurait voulu qu'elle reste à la maison parce qu'ils recevaient des invités, mais elle n'a pas osé le lui demander. Elle sait qu'elle a droit à ses soirées pour aller à l'école. Elle sait aussi que Pauline, son professeur, veille au grain, qu'elle ne serait pas contente si elle manquait ses cours parce qu'elle a trop de travail à la maison. Josiane raconte, non sans une secrète satisfaction, un échange téléphonique aigre-doux entre sa patronne et son professeur, cette dernière faisant des pressions pour que Josiane subisse un examen de la vue : «*Elle a un problème de vision visible à l'œil nu. Il n'y a pas besoin d'avoir fait*

son cours de médecine pour s'apercevoir qu'elle se tient à quelques centimètres du livre pour arriver à déchiffrer!»

La patronne n'a pas apprécié cette remarque, d'abord parce qu'elle empiète sur son terrain professionnel, mais peut-être aussi parce qu'elle n'a jamais regardé Josiane autrement que comme quelqu'un qui travaille, certainement pas comme quelqu'un qui lit. Elle a cédé, pour les lunettes. Elle pouvait difficilement faire autrement.

Josiane a décrit ces événements comme un combat entre deux puissants de ce monde, auquel elle ne saurait avoir aucune part. Elle est heureuse que Pauline ait pris sa défense. (Elle dit : *«Elle m'a donné des yeux»*) Elle ne pouvait le faire elle-même : quand on a la chance d'avoir un travail...

Les deux autres femmes approuvent. Josiane revient à ses lunettes. Elle décrit les détails qui lui avaient échappé jusqu'ici dans la maison, en particulier le motif gris pâle, un épi de blé, qui décore le service à dîner de ses patrons.

La deuxième femme, la plus jeune, parle maintenant de son ami qui cherche du travail. Ils voudraient bien se marier, mais ne pourraient pas vivre avec ce qu'elle gagne. Et puis, elle est nourrie et logée, comme Josiane. C'est à considérer. De mariage en mariage, elles évoquent maintenant une absente, Yolaine, qu'elles rencontrent aux cours. Il paraît qu'elle a décidé de convoler. La perspective du mariage et de ses fastes les anime un instant, jusqu'à ce que l'une sape l'enthousiasme à la base : *«Je ne comprends pas qu'elle se marie avec lui. Il la battait... Elle ne voulait plus rester avec lui...»*

Long silence. Chacune rebrasse pour elle-même les cartes de sa vie avec un homme, à Haïti, à Montréal; ce qu'il y a à perdre et à gagner à rester avec un homme, même s'il vous bat...

Elles recommencent à parler les trois exactement au même moment. L'effet est comique. Un fou-rire les saisit et, l'espace d'une station, empêche la reprise de la conversation.

La plus âgée des trois femmes, Jacqueline, le corps fatigué mais très vive dans ses mimiques et sa facilité à rire, demande soudain à Josiane si elle a reçu des nouvelles de ses enfants. Le visage de Josiane s'illumine. Elle a reçu une lettre récemment. Pauline l'a aidée à la lire après le cours et à répondre. Elle se met à parler très vite, avec plaisir. On comprend qu'elle a deux jeunes enfants en Haïti, qu'elle envoie presque tout son argent là-bas et que la séparation est porteuse de tous ses espoirs pour leur avenir. Et elle s'ennuie d'eux...

Un souffle de mal du pays a frappé les trois femmes. Elles sont de nouveau en exil.

Elles sortent du métro en silence. Sur les lieux du cours, elles se séparent pour pénétrer dans des locaux différents.

La préparation du journal

Dans une classe. Les participants, une dizaine (une majorité de femmes) sont en train d'écrire. L'animatrice, Fernande, que l'on a déjà vue précédemment parler du journal à la sortie d'un cours, circule d'une personne à l'autre. Elle aide à corriger des textes, puis vérifie si le travail touche à sa fin. Enthousiaste :

— Le journal prend forme. Presque tout le monde a fini son texte. On pourrait peut-être les lire à haute voix. Des volontaires pour commencer ?

À partir de là et jusqu'au moment de la pause, on doit sentir que l'activité de lire son texte avec la perspective de le voir publié dans le journal est un événement «historique» pour chaque personne. Il faut qu'on perçoive la disproportion, en quelque sorte, entre le contenu des textes et l'émotion qu'ils soulèvent chez les auteurs. Le contenu est, de loin, mineur dans ce premier acte de création qu'est la recréation, par écrit, du quotidien.

Une femme de quarante-cinq ans environ se désigne; elle lit, avec des hésitations nombreuses, même si elle maîtrise très bien la technique de la lecture :

— Ma plus grande joie, c'est de tendre la main aux personnes âgées. Car ces personnes ont besoin d'amour et de tendresse. Je vais les visiter une fois par quinze jours à l'hôpital.

Applaudissements et approbations de l'audience. Une autre se lance :

— Bonjour,
Je m'appelle Jeanne. Je voudrais vous dire que je suis contente d'avoir écouté la télévision par un bel après-midi. J'écoutais madame Janette Bertrand : elle parlait de personnes qui étaient illettrées; ça m'a fait penser. Je voudrais dire merci à mon fils car il m'encourage à continuer dans mes études.

Une homme dans la trentaine :

— Je vais sauver l'honneur pour les hommes :

La chasse à l'ours noir

La chasse à l'ours noir commence le premier mai.

Pour mettre les chances de notre côté, il faut faire beaucoup de choses :
Trouver un bel emplacement au bord d'un lac pas fréquenté par les humains.
Mettre des poissons dans un arbre à une hauteur de quatre pieds. Ensuite, on arrose les poissons de mélasse. Il faut que l'arbre soit près du lac.
Il faut placer ensuite une chaudière de miel, près de l'arbre sous les poissons.
Fabriquer une cache à une distance de trois cents pieds.
Ajuster la mire de la carabine pour tirer à une distance de trois cents pieds.
Il faut placer une boîte de sardines dans la cache pour enlever la senteur humaine.

Le public est impressionné. Fernande :

— On pourrait ouvrir une rubrique «Sports» dans le journal.

Quelqu'un reprend l'idée :

— À chaque mois, on essaierait d'avoir un article sur un sport différent.

Une femme ajoute :

— On pourrait avoir une... (le mot rubrique lui échappe)... page sur la cuisine. Ça intéresse beaucoup de personnes, la cuisine.

Sa voisine, gentiment :

— Tu vas nous la lire, ta recette ?

Elle n'attendait que cela :

— Délice aux fruits
Pour un plat de 13" X 9"
2 à 4 tasses de fruits (framboises, fraises ou pommes)
1 tasse de farine
1 tasse de cassonade
1 tasse de margarine ou de beurre
Mélanger le tout à la fourchette.
Faire cuire à 350°. Il faut que le tout soit doré!

Félicitations, encore. Intimidée :

— Il faut dire que Fernande m'a bien aidée. Pour la grandeur du plat, pis toute.

La pause interrompt la lecture. Les participants sont très excités, enthousiasmés. Ils sortent en continuant à échanger sur leurs projets d'écriture.

À la cafétéria

Sept ou huit tables blanches, rondes, de cafétéria, des chaises de plastique orange. Contre une paroi, une série de machines distributrices de boissons et de gâteaux. Le groupe de Pauline entre et s'assied à une même table. D'autres groupes sont déjà installés, eux aussi avec leur animatrice vers qui convergent la plupart des regards. Les gens parlent beaucoup.

Une femme d'une quarantaine d'années, aux mèches désordonnées, aux vêtements usés, l'air quelque peu hagard est appuyée contre la machine à café. Elle semble attendre, regarde sans voir. Son allure doit, par contraste, nous faire découvrir que jusqu'à maintenant, on n'a pas encore rencontré la pauvreté au stade de la misère. Elle est très peu représentée dans la cafétéria. On comprend soudain que si l'école pour les analphabètes rejoint les «défavorisés», elles reçoit peut-être les moins pauvres, ou les moins «écrasés», d'entre eux.

Une formatrice s'aproche de la machine à café. La femme fatiguée s'anime. Son air absent cachait sa gêne à rester plantée là. Elle pointe les lettres inscrites sur la machine, désignant respectivement le café, le chocolat chaud et le bouillon de poulet et demande où peser pour obtenir un café. L'animatrice désigne les quatre lettres qui paraissent si simples, si évidentes de sens sur la machine, mais qui s'avèrent une cause d'impuissance (et peut-être de honte) pour la femme. Elle rejoint son groupe, le verre à la main.

Le plan cerne maintenant la table de Fernande. Les machines distributrices qui tapissent le mur tout proche offrent une tentation qui alimente la conversation. On parle des régimes alimentaires, des méfaits des tablettes de chocolat, de la calamité de maigrir à grand peine puis de grossir aussitôt après... sans peine. Quelqu'un mentionne tout à coup l'absence prolongée d'une certaine Corinne. Une femme explique :

— Elle est allée se consacrer à la Vierge Marie.

Une autre :

— C'est vrai, elle est dans les charismatiques.

La première :

— Oui, c'est le Renouveau. J'y suis, moi aussi, au Renouveau charismatique.

Une troisième femme, quarante-cinq ans environ, cheveux gris, l'air «magané», détourne la conversation.

— J'aime ça, vendre des produits Avon. On voit du monde. Moi, je reste avec ma mère. J'ai des problèmes dans la tête. Les cours, c'est bon pour me changer les idées.

Probablement à cause de la mention de sa mère, qui frappe étant donné son âge, la conversation qui suit, en apparence décousue, va broder sur le thème des parents.

Une quatrième femme, vingt-huit à trente ans, des traces d'accent français :

— Moi, je suis arrivée au Québec à onze ans. Je comprenais rien à l'école, alors mes parents m'ont dit : *«Prends tes cliques et tes claques et va travailler!»*

Un homme :

— Moi, c'est tout venu à cause que mes parents se sont séparés. Je suis pas allé à l'école pendant deux ans de temps. Puis j'ai été en foyer. Je changeais tout le temps. Puis quand je changeais de foyer, je changeais d'école. Là (il désigne Fernande), je l'ai fait trois fois, le cours, puis je suis prêt à passer au suivant.

Une cinquième femme ramène la conversation sur le journal. À Fernande :

— Il faudrait aller voir dans les autres classes si les gens ont des textes pour le journal.

Fernande approuve. Elles organisent la tournée.

On se déplace maintenant en direction du groupe de Pauline. Les six femmes sont en grande discussion. Yolaine, une jeune Haïtienne de vingt-deux ans, a la parole :

— On s'est acheté un grand lit! (Approbations des autres femmes.) Et puis un châle pour moi, pour le mariage. Vous venez toutes ?

Elles acquiescent. Lysiane :

— Vous venez avec vos maris ?

Michelle, avec malice :

— Ah! non, on veut pas d'encombres!

Rires. Yolaine reprend la parole. Elle s'exprime dans un français difficile à saisir :

— J'ai mis mes conditions, à mon ami. J'ai des obligations... lui aussi. J'ai dit : «*Une chose est vraie pour moi, elle est vraie pour toi! C'est égal, égal!*»

En aparté, elle adresse un commentaire à Solange en créole, manifestement pour compléter sa pensée. Plus elle parle, plus elle devient véhémente, révoltée, même. En français de nouveau :

— C'est important de faire un contrat à l'avance, surtout avec un homme haitien.

Les autres étendent la nécessité du contrat à tous les hommes. Lysiane :

— Moi, j'ai tellement vu ma mère se faire battre! Je me suis dit : «*Jamais un homme me touchera.*» Mon mari m'a jamais battue. Il aurait pas fallu... (Radoucie.) C'est vrai, il est ben fin...

Michelle :

— Moi, avant, j'étais la servante, à la maison. Je parlais pas. Je disais jamais rien. J'ai appris à parler ici. Maintenant, je parle, je parle. (Elle rit; les autres aussi.) Je lui parle, à mon mari. Il aime pas toujours ça! (Rires.)

Pauline regarde sa montre :

— On donne un petit coup de cœur ?

Lysiane, gentiment :

— Oui, Moman!

Tout le monde emboîte le pas.

Encore le journal

Dans le groupe de Pauline. À la reprise du cours, la femme du groupe de Fernande préoccupée par les productions des autres groupes se

présente. Très intimidée, rougissante, elle tente de délivrer son message. Michelle, la parole toujours facile, lui vient en aide. Pauline encourage Josiane qui se fondrait dans sa chaise si elle le pouvait.

Pauline :

— Josiane, tu as écrit un texte.

Josiane tire lentement la page de son cahier. Pauline gentiment :

— Tu pourrais peut-être nous le lire avant de le donner au groupe de Fernande.

Josiane dit «*Ah! oui*», comme d'habitude et lit lentement :

— Je suis femme de maison et la dame qui m'emploie a fait des démarches à l'école pour moi. Avant je ne comprenais rien, absolument rien de ce qui était écrit. Maintenant je peux lire les lettres qui arrivent à la maison. Je sais quand elles sont pour moi.

Pauline, après les félicitations d'usage :

— Toi aussi, Yolaine.

Yolaine déchiffre :

— Avant, j'avais beaucoup de misère à lire les noms de rue. Maintenant, ça va très bien. Je peux lire dans les livres de chant à l'église. J'aime l'école!

La femme quitte la classe avec les deux textes, tandis que Pauline exhorte les autres participantes à finir le leur.

Un autre cours

La même femme entre maintenant dans la classe de Madeleine. Aucun texte n'est prêt encore. Elle tente de rappeler le délai, a besoin de l'aide de Madeleine pour arriver au bout, non de sa phrase, mais de l'attitude inflexible qu'il faut afficher pour annoncer que les textes en retard ne seront pas publiés.

Le travail reprend. Les participants sont occupés à recopier, en les remettant en ordre, des segments de phrases écrits en désordre au tableau.

Il y a trois hommes, dont deux jeunes d'à peine vingt ans, d'apparence fragile pour l'un (Marc-André) et sportive pour l'autre (Robert); un troisième (Fabien) dans la trentaine avancée, a le corps marqué

par un travail dur en plein air. Le bras de Fabien apparaît dans le champ de vision. On discerne la raideur de son geste, la main, large, de travailleur d'une «job de bras» tellement crispée sur le crayon qu'elle rend les mouvements difficiles. Les lettres s'alignent maladroitement, plus grosses que l'espace autorisé par les lignes du cahier. Ce qui doit frapper avant tout, c'est le contraste entre le physique massif de l'homme, sa force très apparente et son écriture, qui fait penser aux premiers essais d'un enfant. Fabien est conducteur de grue. La main qui conduit une grue peut-elle apprendre à diriger un crayon ? On doit en douter en cet instant même.

Il y a aussi trois femmes. Linda : dans ses mouvements, elle exprime une certaine rudesse. Elle écrit, puis systématiquement recouvre son écriture de «liquid paper» avant de réécrire en grommelant. La violence de son geste d'écriture l'entraîne à un rythme trop rapide que trahit continuellement son orthographe incertaine. Et tout est toujours à recommencer...

Les deux autres femmes auraient l'air de jumelles si l'une, Germaine, n'avait les cheveux gris de la cinquantaine alors que l'autre, sa sœur, est un peu plus jeune.

Les deux jeunes gens travaillent en collaboration, côte à côte. Madeleine est occupée entièrement par Fabien. Elle l'épaule lettre à lettre. Les autres se débrouillent facilement par eux-mêmes jusqu'au moment où la femme au «liquid paper» lance un appel au secours. Elle ne trouve pas l'élément manquant dans sa phrase. Madeleine s'approche d'elle. De correction en correction, sa page a pris de l'épaisseur : comme elle n'attend pas toujours le temps requis pour réécrire, certains mots ont l'air gravés dans du plâtre frais. L'ensemble est assez déprimant, mais Madeleine semble en avoir vu d'autres. Il en faut plus pour la décourager.

Le «vieux sage», que l'on a vu lors de la séance de formation, entre dans le local et s'assied près des deux jeunes. Ils se connaissent. Il leur parle à voix basse. Ils lui expliquent le travail en cours. Madeleine signale la fin de l'activité et présente le nouveau venu au groupe :

— C'est Jacques Légaré. Il fait une recherche sur l'alpha - bétisation. Il aimerait bien savoir ce que vous avez à dire, ce que vous pensez des cours...

— C'est quoi que vous voulez savoir, au juste ? avance Germaine, la plus âgée des deux sœurs, avec le sourire.

Jacques :

— Comment vous êtes arrivés ici, pourquoi vous êtes venus, qui vous a renseignés sur les cours, si ça correspond à ce que vous cherchiez, et toutes les autres choses que vous trouvez importantes ...

Les commentaires vont débouler, preuve que les gens ont beaucoup à dire et qu'il suffit de peu pour ouvrir les vannes.

Germaine :

— Moi, j'ai vu un programme à la télévision. C'était Janette Bertrand. Elle disait qu'il y avait des cours un peu partout dans la province. Il y a longtemps qu'on (elle englobe sa sœur) cherchait. On se disait : *«Pourtant, ça doit bien exister»*. On a cherché à l'école, près de chez nous, à la polyvalente. On connaît quelqu'un qui travaille à la cafétéria. Elle a demandé. Y avait rien.

Sa sœur la relaie :

— C'est un beau désennui, apprendre à bien lire et à bien écrire. D'abord, on n'a rien à faire. Il y a rien à la télévision. Aussi bien venir ici. On peut toujours apprendre. On peut toujours apprendre ?

Elle l'a d'abord affirmé, pour se convaincre. Là, elle le renvoie en interrogation, demandant confirmation. Mais sa propre rhétorique est déjà prête :

— J'ai appris la couture. J'ai appris le marcramé. J'ai appris le crochet. J'ai appris la cuisine. Je devrais être capable d'apprendre ça. (Elle désigne le tableau noir d'un geste large qui embrasse tout l'apprentissage de la langue, de la lecture, de l'écriture et plus encore.)

Germaine reprend :

— Moi, j'aime ça. D'abord, je veux apprendre. Je vis avec ma mère. J'ai plus d'enfants à la maison; il y a plus rien à faire. J'ai arrêté de travailler à cause de mon dos. J'ai la pension de mon mari. Ma mère a la sienne. À l'âge que j'ai... Mes deux filles, par exemple, je les ai poussées. Elles sont allées à l'école privée; vous savez, à la «maison mère», au coin de Sherbrooke et Atwater. Elles partaient en taxi le matin, elles revenaient le soir. J'en ai une qui est bibliothécaire.

La sœur :

— Chez nous, c'était mon mari qui faisait tout : les chèques, remplir les papiers, faire le marché. Depuis son accident, c'est moi qui fais tout. Mes enfants m'ont demandé : *«Veux-tu qu'on t'aide ?»* *«Non, je vais le*

faire moi-même.» J'ai un fils de vingt-six ans qui reste encore avec moi. L'autre, le plus jeune, il est marié. Ils sont allés à l'école jusqu'à dix-neuf, vingt ans. (Pause; elle revient à elle-même, songeuse.) C'est parce que j'étais malade que je suis pas allée à l'école. J'ai eu la méningite.

Germaine :

— Moi, j'étais la plus vieille. On était treize enfants, alors je restais pour garder.

Linda (la femme au «liquid paper») affiche un air distant, voire méfiant mais, si elle répugne aux confidences, elle ne perd pas un mot de la conversation. Fabien, lui, est penché sur sa feuille, sans la lire. Il semble en dedans de lui-même.

Robert, le jeune sportif, prend la parole :

— Nous (il parle manifestement au nom de son voisin), on a fait notre secondaire à Arthur-Tremblay. C'est pas une bonne école. Il y en a beaucoup qui sortent de là qui savent pas lire et écrire. Surtout dans l'aile H, l'aile des orthos, qu'ils l'appellent.
Nous deux, on est deux cas différents : pour lire, il a pas de problème, mais il a de la misère pour écrire. Moi, c'est le contraire. Quand je suis arrivé ici, je savais pas lire pantoute. Je veux apprendre à lire et à écrire, et puis un peu de math, parce que je veux m'ouvrir un garage.

Marc-André, très sérieux, soucieux, même :

— Lire et écrire, c'est important pour le travail. Pour travailler dans la maintenance, tu dois remplir des formules. Au moins six pages. Ils te demandent ton poids, le nom de ta mère...

Germaine, en riant :

— Pis le poids de ta mère ?

Elle a déridé Marc-André qui sourit.

Dans un petit local du même centre de formation, les deux jeunes, Marc-André et Robert discutent avec Jacques Légaré.

Robert :

— C'est gênant, des fois. T'es perdu dans le Vieux Montréal, tu sais plus où aller. Tu rentres dans un restaurant, tu peux pas lire le menu. Tu t'en vas en voyage, c'est pareil
J'aime pas ça, dépendre des autres. Faut que tu dépendes de toi.

Jacques :

— Pour les cours aussi ?

Marc-André :

— Oui. Faut dire que ma sœur m'a encouragé. Puis ma mère, mon frère, ma grand-mère.
J'ai pris des cours privés de français pendant un an. Je travaillais dans l'ébénisterie. Je pouvais me les payer. Puis j'ai été au chômage un an de temps. J'ai étudié à fond. Mais je pouvais plus payer les cours. J'ai vu une émission sur les cours, ici. Après, j'ai retrouvé de l'ouvrage sous la table. J'en ai toujours eu depuis. Je fais de la maintenance chez les Pères Jésuites. J'ai une bonne ouvrage, pourquoi la lâcher ? Je vais continuer dans la maintenance... ou dans l'ébénisterie. J'aimerais ça.
Au secondaire, j'ai fait mon stage dans l'ébénisterie. Le prof, il m'a beaucoup encouragé. C'est un grand ami. Il m'a donné un coup de pouce. En rembourrage aussi, le prof m'avait dit de rester un an de plus pour étudier. Mais c'est mon français qui m'a arrêté. Au secondaire, c'est surtout les profs de français et de math qui s'occupent que des meilleurs et qui laissent tomber les autres.
En math, j'ai jamais eu de problèmes. J'ai toujours eu des 85. Je suis allé jusqu'en secondaire V.
En ébénisterie, j'aurais pu aller plus loin. On n'avait que la pratique générale, là-bas, mais il y a un cégep et même une université qui donnent de l'ébénisterie.
Je prendrai mon diplôme d'ébénisterie de secondaire V quand j'aurai rattrapé mes cours de français : d'abord, j'ai un papier qui dit que j'ai déjà fait mon stage.

Robert :

— Moi, j'ai jamais été avec les profs. Ça a toujours été mes ennemis. Sauf un prof de gymnastique et mon prof de mécanique. Il voulait toujours me montrer. Il était bien smart.

Marc-André :

— Moi aussi, j'ai jamais eu de problème avec le prof d'éducation physique. On était toujours sur un pied d'égalité. Avec les profs de stage aussi.

Robert :

— Ils m'ont aidé pas mal.

Marc-André :

— C'est en français et en math qu'on n'était pas à égalité.

Robert :

— On pouvait rien dire. (Il réfléchit...) Ça donnerait rien de leur dire... Il faut pas que tu leur en montres. Ils sont là pour t'en montrer.

Marc-André :

— On copiait la moitié du temps. Ils choisissaient les meilleurs et ils les faisaient travailler. Ils s'occupaient beaucoup plus d'eux. Ça me fâchait un peu. C'est encore le même système, maintenant. Je le sais. Je suis allé rencontrer mes anciens profs de stage.

Robert :

— C'est certain. Ils te donnent de la copie. Les autres, les meilleurs, ils les font travailler au tableau. Tu copies pour pas faire de fautes. J'ai assez copié que je veux plus rien savoir de la copie! Y a juste une fois... Je crois que c'était en secondaire II. J'ai eu une prof de français... (Rêveur) Elle, là... Je l'aimais ben, elle. Elle était ben smart... (avec un sourire moqueur)... un peu paysanne.

En même temps qu'il la revoit en pensée (cheveux longs, sandales de cuir, chemise à fleurs en coton), il dévisage le «vieux sage», comme pour faire percevoir — ou comme s'il découvrait — une parenté

d'habillement, qui est peut-être plus que cela. Son sourire est devenu franchement ironique, maintenant. Les deux autres rient; Marc-André non sans timidité, Jacques de bon cœur. Ils sont tout d'un coup tous les trois du même bord...

Marc-André :

— Je suis allé à l'école jusqu'à dix-huit ans. En secondaire I, j'ai eu un prof qui choisissait les élèves qui avaient de la misère à lire. Là, j'ai commencé à apprendre. Mais c'est tombé après un an. J'ai plus jamais lu, après. Si ça aurait continué comme au secondaire I...

Robert :

— Il y avait des étudiants tout croches, pis d'autres qui étaient normaux. Quand ils savaient pas quoi faire avec nous autres, ils nous envoyaient en stage.

Marc-André :

— Ça continue pareil... (interrompu par Robert.)

Robert :

— ... sauf que la nouvelle génération, ils sont deux fois plus que nous autres, surtout dans l'aile H.

Marc-André :

— Mais j'ai remarqué que la plupart des profs sont changés, dans l'aide H.

Robert :

— Au début, quand j'ai commencé, on faisait toutes les ailes. Personne pensait qu'on était des orthos. C'est après qu'on est restés bloqués là.

Marc-André :

— À l'élémentaire, je me rappelle plus ben ben. J'ai eu des difficultés en deuxième année... Je suis monté d'année à chaque fois. En cinquième, il y avait un nouveau système avec des bandes sonores et des écouteurs pour les personnes qui avaient plus de misère à lire. Ça a bien été. Puis on a changé de système l'année après.

Robert :

— Moi, je sais même pas comment c'est arrivé pour moi. J'ai eu aucune bad luck, je crois...

Les premières dents

On se trouve dans une école primaire. Les enfants enlèvent leurs habits de neige dans le corridor. On «reconnaît» Robert, mais à l'âge de six ans. Tout excité, il montre à ses amis intéressés une dent de lait qu'il a perdue le matin même. Il est à la fois fier, émerveillé et étonné. L'enseignante les fait entrer dans la classe. C'est ce moment que choisit Robert pour exhiber son trophée presque sous son nez. Elle a un recul, puis dit gentiment mais comme s'il s'agissait de quelque chose de banal : *«Ah! tu as perdu une dent. Va à ta place. On commence...»*

Peu après, les élèves, assis au pied du tableau noir, lisent des phrases simples. Deux petites filles déchiffrent déjà couramment; elles lèvent toujours la main et sont souvent désignées. D'autres sont en voie d'accéder à la lecture. Quelques-uns, les non-lecteurs, une fille et trois garçons, sont «ailleurs». Deux des garçons, dont Robert, se pincent, se chatouillent, puis agacent discrètement une fille assise devant eux. Celle-ci proteste et se fait rappeler à l'ordre par la stagiaire toute proche.

Les enfants sont maintenant à leur bureau, crayon en main, devant un stencil présentant des syllabes à pairer et un dessin correspondant au mot à découvrir : «cha» doit rejoindre «ton» comme «voi» ne va pas sans «ture». Les pairages terminés, ils peuvent colorier les dessins. Certains ont fait le travail en un éclair et en sont déjà au coloriage.

Gros plan sur Robert. Il est plutôt négligé, sale même, avec un visage très éveillé et avenant. Il n'a encore rien fait sur sa feuille, mais n'a pas l'air inquiet. Plutôt absent. Il regarde dans le vague, grouille dans son bureau, joue avec des élastiques. Le professeur s'approche. Il dit qu'il ne sait pas quoi faire. Elle réexplique la consigne, fait le premier exercice avec lui. Dès qu'elle s'éloigne, il pose son crayon et reprend sa rêverie et ses élastiques, comme si la tâche ne le concernait en rien.

L'enseignante s'adresse à la classe :

— Quand vous avez fini, vous déposez votre feuille sur mon bureau et vous pouvez prendre un livre.

Robert n'a pas entendu, mais au bout d'un instant, il remarque que plusieurs élèves choisissent des livres dans la bibliothèque. Il enfourne sa feuille dans son pupitre et les rejoint.

Peu après, on le remarque qui feuillette un livre, l'œil pétillant. La stagiaire s'avance vers lui. Il lui montre l'image du livre qui le fascine. On distingue le visage d'un enfant chez le dentiste, la bouche grande ouverte et les deux instruments du dentiste, le miroir et la longue aiguille recourbée qui, grossis à des fins de démonstration, prennent des airs menaçants.

Inquiet :

— Ça fait-tu mal ?

— Quoi ?

La stagiaire comprend à peine la question car, en adulte, elle restitue instantanément aux éléments leurs dimensions réelles. Elle ne «voit» pas les deux outils géants qui s'attaquent à une dent sans défense.

Robert a déjà une autre question sur les lèvres :

— Les dents, elles vont où ?

La stagiaire est éberluée, d'autant plus qu'elle n'a pas vu la dent tombée de Robert. Mais on vient de découvrir que Robert, depuis son entrée dans la classe, poursuit une idée, ou une émotion. Il cherche un sens, le sens caché de la chute des dents ou de la perte de quelque chose de personnel.

Robert :

— Les petits bébés, ils ont pas de dents ?

— Non.

— Ma petite sœur, elle a des dents... Comment elles poussent les dents ? Qui c'est qui les fait tomber ? (Une question n'attend pas l'autre.) Le dentiste, pour - quoi il enlève les dents ?

La stagiaire :

— Il n'enlève pas les dents, il les répare quand elles ont des caries.

Elle s'est illuminée; elle peut glisser sur un terrain connu, un de ses thèmes favoris :

— C'est pour ça qu'il ne faut pas manger des bonbons et de la gomme et qu'il faut se brosser les dents tous...

Elle termine toute seule. Robert a abandonné cette conversation qui ne lui apporte pas ce qu'il recherche. Il rêve de nouveau.

Encore les jeunes

Dans le même bureau que précédemment, l'échange à trois se poursuit par la reprise de la dernière phrase de Robert avant le flash back :

Robert :

— J'ai eu aucune bad luck, je crois. Quand j'allais à la petite école, ma mère disait que je m'endormais sur les bureaux. J'y allais parce que j'étais obligé.
Ça faisait longtemps que je le savais, que j'avais de la misère. Mais ça m'écœure.
J'ai plus de misère à apprendre, maintenant que je suis vieux. (Décidé.) Mais je vas apprendre à lire puis à écrire. J'en veux un, de garage, je vas en avoir un! Je m'en viens pas pire dans le débossage.
La lecture aussi, ça s'en vient. Chus pas pire! Même si je double, ça me découragera pas. J'en apprendrai plus la prochaine fois.

Marc-André :

— Moi, quand j'ai une chance, je travaille toujours. Je lâche pas tant que je sais pas lire et écrire. Si on lâche, on perd tout.
Il faut être décidé à venir au cours. Si tu fonces pas, c'est pas le voisin, à côté, qui foncera pour toi.
Dans la classe, on a à peu près cent mots. Je les lis tous. Avec d'autres mots, j'ai encore de la misère.

Robert :

— C'est surtout quand il y a plusieurs lettres ensemble, comme eau, e, a, u.

Marc-André :

— Moi, c'est l'écriture. Le mot, il s'écrit pas comme il se prononce. Je travaille les fins de semaine, tout le temps. Mais c'est difficile, quand t'es tout seul. Tu peux pas savoir si le mot est correct ou pas.

Robert :

— Moi, je travaille pas chez moi. Mais je viendrais ici à journée longue, si je pouvais... Tant que j'ai pas d'ouvrage!

Marc-André :

— Si on est slackés, c'est vrai... On a le temps.

Poursuivant son idée précédente, interrompue par Robert :

— Puis là, les vacances s'en viennent, on n'aura plus de cours. Je sais pas comment je vais faire pour travailler...

Jacques :

— Là où tu travailles, chez les Jésuites...

Marc-André :

— Oui, je reste là, aussi, mais je me cherche un logement.

Jacques :

— Tu pourrais pas trouver un père qui a du temps et qui pourrait t'aider à écrire ? Après tout, c'est leur spécialité, les Écritures!

Les deux jeunes rient, pas tant de la farce que de l'incongruité de la suggestion.

Marc-André :

— Oh! Non! Je veux pas que ça touche le travail. J'ai toujours gardé ça pour moi. Les patrons sont pas mal difficiles, tu sais...

Robert :

— C'est dur à dire, *«je sais pas lire pis je sais pas écrire »*... Pour nous autres, c'est choquant. C'est un affaire que je gardais pour moi. Je trouvais des petits trucs... Je l'aurais pas dit à mon boss. Il m'aurait sacré dehors!

Marc-André, blessé :

— Ma blonde, elle est partie, quand elle a su...

L'assurance-chômage

Retour dans la classe de Madeleine. Robert vient tout juste de finir de parler. Il a encore sa dernière parole sur les lèvres.

Silence paisible. Les gens sont saturés de leurs propres souvenirs et de leurs rêves de savoir.

Sentant l'accord implicite du groupe sur la reprise du travail, Madeleine amorce l'activité suivante. Elle fait ouvrir un des cahiers à spirale à une page qui comporte un texte sur l'assurance-chômage. Le groupe va tenter de le lire puis de répondre aux questions qui sont à la page suivante.

Chacun lit individuellement. Après un moment, Madeleine prend le pouls ou a déjà compris que c'est trop difficile pour certains :

— Comprenez-vous ce qui est écrit ?

Fabien :

— Un boutte oui, un boutte non.

Linda :

— Un peu...

Ils reprennent la lecture à haute voix. Chacun lit quelques phrases. Mais à chaque changement de lecteur, quelqu'un rapporte spontanément le texte à une situation vécue ou répond à une question de Madeleine destinée à clarifier le texte.

— Roger a perdu son emploi. Il s'est rendu au bureau de l'Assurance-chômage. Il a apporté sa formule de cessation d'emploi.

Madeleine :

— Vous savez ce que c'est, la formule de cessation d'emploi ?

Silence.

— Dans la formule de cessation d'emploi, le patron doit dire combien de temps tu as travaillé, pourquoi il te congédie, s'il te renvoie ou si tu pars de toi-même, le montant de ton salaire...

La sœur de Germaine :

— Moi, j'ai eu un accident et ils m'ont pas reprise après.

— ...il recevra un chèque de prestations à tous les quinze jours.

Robert :

— Moi, je gagnais 158 dollars par semaine. Avec le chômage, je gagne 230 par 2 semaines. Mais c'est bientôt fini, le chômage; il me reste deux mois. Après, j'aurai plus rien...

Germaine, presque outrée de l'injustice :

— Quand même tu travaillerais vingt-cinq ans à la même place, ils t'en donneront un an, pas un de plus. T'en auras pas vingt-cinq ans!

Madeleine :

— Vous devez recevoir 60% de votre salaire; mais ça ne peut pas dépasser 300 dollars.

Une fois la lecture terminé, on continue à parler travail.

Robert :

— Les jobs, on n'en trouve pas. Y en a pu ben ben...

Germaine :

— Dans le temps, je lâchais une job, le lendemain j'en avais une autre. On avait du fun! J'ai eu de la chance, j'ai toujours eu des bonnes compagnes.
Pendant deux ans, j'ai pressé des chemises à la machine.
Une autre fois, je soulevais des caisses. J'ai des bras!
(Elle fait une démonstration en riant.)

La discussion va se poursuivre en suivant ce fil conducteur : les gens ont le travail inscrit dans le corps.

La sœur de Germaine :

— Moi, j'ai travaillé dans une imprimerie. Il fallait prendre des petites lettres. C'est pour ça que j'ai des verres. C'est dur pour les yeux.

On glisse à la Commission des accidents de travail. Fabien est dans son élément :

— Je conduisais une grue. C'est très dur, comme ouvrage. Je me suis fait quelque chose au bras. Il montre son bras droit, raide. J'ai eu deux opérations. Je suis payé par les accidents de travail. Avant, j'ai toujours eu deux jobs. Maitenant, j'en ai plus qu'une. C'est une job en dessous de la table. Je travaille pour un particulier.

Madeleine distribue la formule officielle de demande de prestations d'assurance-chômage que chacun doit essayer de remplir.

Première rubrique : nom et prénom. Germaine sort son cahier et le feuillette :

— Quand je viens pour écrire mon nom, il faut toujours que je regarde.

Elle trouve le modèle, le copie puis fait de même pour la rubrique suivante, son adresse. Arrivée au numéro de téléphone, elle fouille cette fois dans son sac, sort un petit carnet et recopie.

Devant la difficulté des rubriques suivantes et les soupirs de plus en plus poignants des participants, Madeleine propose de travailler collectivement.

Marc-André lit :

— Quel était le montant brut de votre rémunération hebdomadaire ?

Il lit si laborieusement qu'il déforme la plupart des mots. Madeleine relit. Les gens ne comprennent pas plus le sens de la phrase, mais quand elle demande la différence entre le salaire brut et le salaire net, tout le monde est très au courant.

Suite à la lecture. On bute sur l'expression «*Dans l'affirmative*», ignorée de tous. À chaque phrase qui s'ajoute, l'hermétisme de ce langage bureaucratique semble peser plus lourd sur les participants et sur leur image d'eux-mêmes comme lecteurs. Le «vieux sage» met son grain de sel :

— Même pour quelqu'un qui a l'habitude de lire, c'est difficile à comprendre, ce qui est écrit là. C'est parmi les choses les plus difficiles à lire qu'on puisse trouver. Il faut connaître le truc...

Heureusement, Madeleine connaît le truc, tous les traquenards du fonctionnement de l'assurance-chômage, entre autres celui de la question 26 auquel ils sont en train de se faire prendre :

— Êtes-vous prêt et disposé à travailler à plein temps ?

Plusieurs ont répondu non pour une mauvaise raison : ils seraient prêts à se contenter d'un emploi à temps partiel faute de mieux!

Le moral remonte peu à peu par apprivoisement de la formule, mais l'effet d'assommoir du jargon gouvernemental est long à dissiper : nul n'ignore le pouvoir que donne à l'administration le contrôle des chèques.

Pour terminer en douceur, Madeleine propose des mots croisés sur les mois et les saisons, un thème traité antérieurement. Fabien, le conducteur de grue, a de la difficulté parce qu'il doit écrire en majuscules. Il cherche son alphabet dans son cahier mais paraît aussi perdu dans les traces de sa propre écriture que s'il s'agissait d'un livre écrit par d'autres. Pour masquer sa confusion, il murmure : «*J'ai pas mes lunettes*», sans se douter qu'il vient de lâcher la réplique la plus célèbre du théâtre de l'alphabétisation.

Robert, le jeune sportif, mélange les mois et les saisons. Il demande :

— Décembre, c'est le printemps ? L'automne ?

Madeleine l'oriente par des questions sur le mois en cours, sur la saison. On s'aperçoit alors qu'il ne se situe nullement dans le calendrier conventionnel et qu'il a vécu jusqu'ici sans image constituée des transformations de la nature au fil des saisons. Pendant cet échange de questions/réponses avec Madeleine, il apparaît tout à coup proche de l'enfant que l'on a vu précédemment à l'école primaire.

Dernière partie du cours, les devoirs :

— écrire les chiffres de 80 à 100 en lettres, en vue de pouvoir écrire des chèques
— étudier les mots des fiches que chaque étudiant possède en vue d'une dictée.

Post-scriptum

Le cours est terminé. Linda, la femme au «liquid paper», s'approche de Madeleine et lui parle fort, ostensiblement pour attirer l'attention de Jacques :

— Moi, quand j'étais jeune, je me suis fait fendre le crâne par une sœur, à l'école. Je suis pas retournée à l'école de l'année! (Montrant une cicatrice dans sa chevelure.) Je l'ai, la preuve. Regarde, là!

Entre-temps, les deux sœurs ont rejoint le «vieux sage». Elles ont encore des choses à dire.

Germaine :

— Vous pourriez pas leur dire, au Ministère, qu'on aimerait ça avoir des cours le jour. Beaucoup des gens qui viennent ici ont le temps... Et puis, c'est dangereux, de sortir le soir.
Un soir, quatre jeunes m'ont suivie, puis ils m'ont entourée. J'ai eu tellement peur... J'ai tendu ma sacoche. Mais c'est pas ça qu'ils voulaient. Je suis partie en courant. Ils m'ont pas suivie tout de suite. Je me suis cachée dans un garage. Là, je les ai entendus qui me cherchaient. Ils m'ont pas trouvée. C'est mon fils qui a téléphoné à ma sœur parce que j'étais pas rentrée. Il est venu à ma rencontre. Quant il m'a trouvée, j'étais gelée. Je pouvais rien dire, rien que trembler.
Maintenant, je sors plus jamais seule le soir.

Une formatrice d'un autre groupe, qui est venue chercher Madeleine a entendu Germaine. Elle ajoute :

— Moi aussi, un soir, je rentrais des cours en auto. Une auto est venue se placer devant moi pour m'empêcher d'avancer. J'ai barré mes portes et j'ai attendu, mais j'avais peur. C'étaient des jeunes, dans la voiture. Tout à coup, ils ont aperçu un peu plus loin une femme qui était à pied, toute seule. Ils ont décidé d'aller vers elle. C'est elle qui m'a sauvée, la pauvre femme. J'ai prié pour elle... Je suis partie tout droit avec mon auto. J'ai même pas arrêté aux lumières.

L'inquiétude — viscérale — de sortir le soir n'a pas surgi ici par hasard, mais parce qu'on est sur le point de partir. Les deux femmes partagent la même anxiété, sans distinction de statut.

L'«aliénée»

Dans un couloir, à la sortie des cours d'alphabétisation. Les portes s'ouvrent à peu près en même temps. Les étudiants sortent, quelques jeunes gars en courant, des femmes plus âgées en discutant. Plusieurs

femmes haïtiennes se rejoignent et partent ensemble. Comme de coutume, Pierre-Paul a rejoint sa blonde. Ils partent bras dessus bras dessous.

Un peu plus tard, les couloirs sont presque vides. Les animatrices rangent leur matériel et bavardent un peu. De loin, on voit Pauline (le prof) et Lysiane sortir de la classe et s'approcher à pas lents de la sortie. Lysiane parle. Pauline est suspendue à ses lèvres :

— ... j'étais toujours malade... J'étais malade des oreilles... (longue hésitation). On a toujours dit que j'étais malade... (Pour elle-même; le sens de la phrase restera ambigu.) Il y en a toujours, dans les familles... C'est arrivé quand j'avais sept ans. J'étais devant la maison, au bord de la route, avec une petite amie. On jouait. Je sais pas comment c'est arrivé. (Sa voix tremble. Le récit va devenir hâché, comme si elle tirait quelques mots d'une multitude d'images.) Mon amie était sur la route quand le camion a passé. C'est... du jus de tomate. Y avait du jus de tomate, du jus de tomate. C'est tout ce que je me rappelle, du jus de tomate.

On visualise des ondes rouges qui s'étendent comme une nappe pourpre qui envahit tout.

Pauline est bouleversée, Lysiane profondément triste, avec le calme d'une femme dont la souffrance est toujours présente mais depuis longtemps acceptée :

— Là, je suis «partie». Je suis pas revenue... J'ai été «malade» des années de temps. Je sais pas si je l'ai su, qu'elle était morte... Un jour, je suis revenue. Je me suis réveillée.

Mêmes images d'ondes, mais avec de l'eau, cette fois.

— Il y avait de l'eau. J'étais dans mon bain. Je savais pas comment j'étais venue là.

Long silence. Elles ont encore ralenti. Elles avancent presque imperceptiblement.

Lysiane, émue :

— Ma mère a pas compris que j'étais «revenue». Elle m'a gardée à la maison. Elle disait toujours que j'étais malade. J'étais l'«aliérée» (on ne sait pas si c'est elle-même ou sa mère qui a contracté aliénation et arriération) de la famille.

Elle parle à voix basse, sans acrimonie, avec une acceptation qui fait mal. Ses paroles seraient plus faciles à entendre si elle était révoltée :

— Elle sait qu'elle a mal fait, ma mère. (Silence.) Il y a deux ans, c'était ma fête. Ma sœur a demandé à ma mère : *«Pourquoi Lysiane elle sait pas lire ?»* Elle a répondu : *«C'est ma faute...»*

Les deux femmes, sans parole, rejoignent le groupe des animatrices devant la porte. Échanges de salutations. Lysiane et Pauline partent ensemble.

À la crêperie

On les retrouve dans une crêperie, en compagnie de Michelle, toutes les trois de très bonne humeur, fières de leur idée de prolonger la soirée ensemble.

Elles reparlent un instant du mariage de Yolaine, s'organisent pour s'y rendre ensemble. Michelle plaisante avec le propriétaire des lieux tandis qu'il dispose les crêpes sur la table. Elles mangent.

Michelle :

— Ce soir, j'étais pas capable de travailler. J'avais trop d'idées dans la tête... Quand mon mari chiâle pas après moi juste avant les cours, je sais lire... Mais ce soir, j'étais trop nerveuse. Quand j'arrive nerveuse, je suis pas capable.

Pauline acquiesce d'un signe de tête.

— Aujourd'hui, je suis allée m'acheter du linge avec mon mari. Je lui dis que je sais lire les étiquettes et compter l'argent maintenant. (Elle rit.) Comme ça, j'en ai plus! Il y avait deux blouses qui me plaisaient. Une était pas mal plus dispendieuse que l'autre. J'ai fait celle qui sait rien. Je lui ai dit : *«Laquelle tu préfères ? J'arrive pas à me décider. Je les adore toutes les deux.»* Finalement, il a dit : *«Prends-les les deux!»* (Elle rit.) Si j'allais magasiner toute seule, jamais j'oserais en acheter deux d'un coup!

Elle éclate de rire, très fière de la force des faibles, la ruse, et convaincue de l'avantage de garder les apparences de la faiblesse.

Lysiane se frotte le dos :

— J'ai mal, là. (Pauline la masse un instant.) Avant, à la manufacture, on travaillait debout devant le comptoir pour faire les emballages. Là, ils ont décidé de nous mettre des bancs. C'est supposé d'être moins fatigant pour les jambes. Sauf que les bancs, ils nous les ont posés trop en arrière. Puis on peut pas les bouger. Alors on a mal au dos! (Rire moqueur.)
C'est de valeur que les cours s'achèvent. Me semble qu'on était bien parties.

Pauline :

— Si vous voulez, on pourrait se revoir une ou deux fois durant l'été, (sourire) pour que vous oubliez pas tout! Ça vous encouragerait à lire chez vous.

Les deux sont intéressées.

Michelle :

— J'en reviens pas comment j'étais **avant**. (Elle emploie toujours «avant» pour qualifier «sa» grande noirceur de non-lectrice et de servante muette.) Je m'en souviendrai toute ma vie. Un jour, j'avais décidé de prendre l'autobus pour aller magasiner toute seule. Une fois dans l'autobus, je savais plus où descendre. J'ai pris mon courage, puis j'ai demandé au conducteur : «*C'est-tu là, la rue Desormeaux ?*» Il m'a crié, assez fort que toute l'autobus pouvait l'entendre : «*Vous savez pas lire ?*» J'ai eu assez honte que j'aurais rentré dans le plancher! J'ai descendu à l'arrêt suivant. Je savais pas où j'étais. J'avais peur. J'ai marché jusqu'à un restaurant. Là, j'ai téléphoné à mon mari. Je lui ai dit : «*Je suis dans un restaurant, mais je sais pas où. Il faut que tu viennes me chercher*». Il a suivi la ligne d'autobus avec l'auto. Il a fini par me trouver...

Lysiane :

— Moi, quand j'ai rentré ma mère à l'hôpital, la sœur m'a demandé de remplir les feuilles : — «*Je peux pas*» — «*À votre âge, vous ne savez pas lire ?* ». Devant tout le monde. J'étais tellement humiliée; j'avais les yeux pleins d'eau...

Michelle :

— Des fois, il en revient bien, mon mari. Avant, il disait : «*on va se coucher*» et j'allais me coucher. Maintenant, je lui réponds : «*Vas-y, je tric ra.*» (Rires.)
Ça fait rien, je lui sers quand même son drink.
Il est chiâleux avec tout le monde, mais pas avec moi, sauf quand je me rebiffe. (Elle rit.) Va falloir qu'il s'habitue. Et puis, mon plus jeune le brasse un peu, aussi. Ça aide!

Le secondaire

Des élèves pénètrent par vagues successives dans la polyvalente Arthur Tremblay. À se demander comment ils trouvent tous une place à l'intérieur.

Parcours accéléré des couloirs, de la cafétéria, des salles de cours qui se remplissent; ralentissement alors qu'on pénètre dans l'aile H, confirmée par un petit écriteau sur la porte d'un bureau : orthopédagogie. On continue jusqu'au secteur professionnel.

Dans un atelier mécanique, un professeur de métier adresse un discours à ses élèves (des gars uniquement). Tous semblent à l'aise, en confiance. Le professeur est ardent :

— C'est important, les cours de français, même si vous aimez pas ça. C'est important que vous appreniez à lire et à écrire. Dans notre société, quelqu'un qui ne sait pas lire, c'est personne. Vous comprenez ? C'est **personne**!

Puis il sourit, pour atténuer la véhémence de ses paroles et signaler la fin de sa mercuriale. Il désigne l'atelier d'un geste qui invite à l'ouvrage. Les jeunes se lèvent.

Dans un bureau du secteur de l'adaptation scolaire de la même polyvalente, Hélène, une enseignante d'environ trente-cinq ans parle avec Jacques Légaré.

Hélène :

— Au début, ici, j'ai enseigné six ans avec des MSA, tu sais, des mésadaptés socio-affectifs. C'était un moment très dur. Il y avait des jeunes qui avaient des dossiers judiciaires; ils étaient dans des gangs. On n'avait pas

l'encadrement qu'on aurait dû avoir. Maintenant, on est beaucoup plus structurés pour recevoir les jeunes; en tous cas, on fait un petit peu plus attention. On leur donne un peu plus ce qu'il leur faut. Mais à ce moment-là, le prof était placé complètement seul face à sa classe. Les décisions venaient de lui et tant pis s'il en prenait qui n'étaient pas acceptées par la direction; il en subissait les conséquences. C'était vraiment une période très difficile pour quelqu'un qui arrivait chez les adolescents. Mais pour moi, ça a été un choix. Ça ne m'a pas été imposé.

Jacques :

— Dans les cours d'alphabétisation de la commission scolaire, il y a des jeunes qui viennent d'ici. Pour eux, l'expérience a été dure, aussi.

Hélène :

— Ces jeunes, ils ont fait partie des polyvalentes. De prime abord, la polyvalente, je suis contre, parce que je considère que c'est ce qui ruine un jeune. Dès l'instant où tu enlèves le côté humanitaire d'une école, tu perds l'enfant, à moins d'un enfant très doué ou très motivé. Un enfant qui a besoin d'un soutien, tu le perds. Les jeunes que j'ai eus ici ou qui suivent les cours d'alphabétisation, c'est pas des jeunes qui ont manqué l'école primaire. Ils l'ont faite, tant bien que mal, en classe de récupération ou tout ce que tu veux comme classes spéciales, mais ils l'ont faite.

Séquence intercalée : Pierre-Paul, vingt-et-un ans, seul :

— Les classes spéciales ? C'est toute ma vie, ça!
Quand j'étais en deuxième année, elle m'a remis en première... C'étaient les verbes à apprendre par cœur. J'avais de la misère. J'étais toujours en arrière de la classe. Je sais pas trop ce que j'avais. Je niaisais. J'étais dans la lune. J'étais gêné, à l'école. J'ai commencé à me dégêner en huitième ou neuvième. Après la deuxième, il y avait pas de troisième. Ils m'ont mis en quatrième. Là j'ai foxé tout le temps. Elle me tirait les cheveux. Elle m'a donné une claque dans la face. Elle était folle, je crois. Je voulais plus y aller. C'est le chum de ma mère qui est venu me porter. Je me cachais. J'ai pas été pantoute. J'ai recommencé à y aller

en cinquième. En cinquième et en sixième, je commençais à récupérer.

Retour à l'entrevue.

Jacques :

— Si on les retrouve en alpha, ça signifie que le système de récupération n'a pas récupéré grand'chose.

Hélène précipitamment :

— Parce que les classes étaient beaucoup trop nombreuses...

Elle s'est portée à la défense de l'école comme s'il s'agissait d'elle-même. Elle s'en explique :

— J'ai enseigné au primaire en récupération avant de venir ici. Je sais ce que c'est. Des enfants-problèmes. Des attardés mentaux, pas seulement des cas de récupération. À cette époque-là, en tout cas, ils y mettaient tous les cas : les allégés, les retardés, même des handicapés physiques qui pouvaient être très intelligents, à se demander ce qu'ils faisaient là.
Quand ils sont tombés au secondaire, ça marchait plus du tout. Ils étaient plus intéressés. Ils voulaient plus y aller, puis il y avait personne pour les motiver. Je le vois là, le problème. Il est peut-être ailleurs mais moi, c'est là que je le vois..

Séquence intercalée : Pierre-Paul :

— Y a deux affaires, pour être là. Les parents qui s'en occupent pas, pis les professeurs.
Ça dépend beaucoup des parents. Ma mère, elle voulait rien savoir de ça, l'école. Pourtant, elle lit tout le temps. C'est vrai qu'elle est moins bonne en écriture. Elle a juste une septième année. (Il en parle fièrement.) Pis les profs... Ça t'encourage, quand t'as un bon prof. À Arthur Tremblay, y a des profs, dès qu'ils voient un élève qui niaise, c'est parti, ils le laissent tomber.

Retour à l'entrevue.

Hélène :

— Il y a aussi la société de consommation qui porte le jeune à toujours en vouloir plus. Pour en vouloir plus, il faut de l'argent. Pour avoir de l'argent, il faut que tu travailles. Pour travailler, il faut que tu cesses tes cours. Un beau jour, il se réveille avec rien devant lui et il se dit : *«je peux pas aller tellement loin avec une septième année»*.

Séquence intercalée : Pierre-Paul :

— Je suis allé à l'école jusqu'à seize ans. J'ai pas fini mon secondaire III. Je me disais : *«Y a rien là»*. J'avais trouvé une job dans une cannerie. Je travaillais soixante-neuf heures par semaine! Je gagnais 25 cennes de plus que le salaire minimum de ce temps-là.
C'est après que je me suis rendu compte... vers dix-huit ans. J'aime ça, travailler. J'adore ça. Je suis comme ma mère. On est ***pareils***. On est nés à la même date. (Ça n'a pas fini de l'émerveiller.) Mais j'aimerais avoir une job longtemps; une job que j'aimerais; et payée raisonnable. Une job facile à faire, comme chauffeur d'autobus, par exemple. Ça prend une douzième, je pense.
Ma mère, elle travaille trop, depuis vingt-cinq ans. Elle se lève à quatre heures du matin et des fois, elle finit à dix heures du soir, pour le salaire minimum! À quarante-deux ans!

Retour à l'entrevue.

Hélène :

— Actuellement, le secteur de l'adaptation scolaire est un des plus intéressants de la polyvalente. C'est un peu comme une petite école à l'intérieur de la grosse polyvalente. On a un fonctionnement par familles : la famille des troubles d'apprentissage graves, TAG 1, TAG 2, TAG 3; la famille des MSA, la famille des déficients légers, etc. On a aussi des activités qui peuvent réunir des jeunes de plusieurs familles.

Où la sagesse n'épargne pas les femmes

Sophie, une formatrice de trente-cinq ans environ, d'allure jeune, un peu fragile, sensible et Jacques Légaré marchent lentement le long du Saint-Laurent suivis par un chien qui pourrait appartenir aussi bien à l'un qu'à l'autre. Ils s'arrêtent de temps en temps pour regarder l'eau «couler sous les ponts». C'est Sophie qui parle, surtout. On va voir qu'il y a aussi une «vieille sage».

— J'ai déjà travaillé en rééducation dans un centre d'accueil, mais je «fitais» pas dans le décor. J'ai jamais pu tolérer les relations superficielles et la tendance à mettre des étiquettes. Dans les réunions, on travaillait par cas. Notre boss étudiait en psychologie et elle voulait que je fasse une thérapie. Il paraît que je faisais de la «sympathie» au lieu de l'«empathie». Elle me reprochait d'être plus à l'aise avec les clients qu'avec le personnel, c'est-à-dire avec elle. C'était vrai...
J'aime enseigner, mais je pense que je ne serai jamais un vrai professeur. Un vrai professeur porte des jugements de valeur sur les gens, du genre : *«il manque de ténacité»*, etc.
Les profs, c'est une race très docile. Ça fait ce que tu leur dis de faire. Ils ont réussi dans le premier quart... sans être des sphinx, hein ! Alors ils pensent que si les gens veulent faire comme eux, ils ont juste à se forcer.
J'ai enseigné au secondaire : les mini-boss sont des applicateurs de normes. C'est pas eux qui vont changer des choses.
C'est pas n'importe qui qui est capable d'accepter les autres quand ils sont différents. Ça prend des personnes qui aiment une sorte d'échange. Je les aime ben gros, les personnes qui sont dans mes cours. Ils sont... comme un marin au milieu de l'océan : ils savent qu'il y a des choses qui te dépassent. Mais c'est pas une humilité bébête.
Ils vont aller droit au cœur des choses. Ils jouent pas de jeu. C'est paradoxal, parce qu'ils ont caché toute leur vie qu'ils savaient pas lire.
Ils ont des antennes pour sentir s'ils sont menacés par du monde. Ça leur vient d'avoir été bafoués et d'observer ces choses-là sans pouvoir rien dire. Ils ont développé des finesses, comme les aveugles. J'ai une femme, dans un cours, elle a jamais parlé, dans sa vie, jusqu'à il y a pas longtemps. Mais toutes ces années où elle était silencieuse, elle regardait. Je te dis qu'elle en a vu des choses... Ils sont proches de la vie. Nous, on s'étourdit pour ne pas penser à ça. Ce sont des personnes qui ont des forces incroyables. Dans un groupe, j'ai un

bonhomme qui a eu un gros accident. Il est amnésique. Il a dû tout réapprendre, à lire, à écrire, tout. Un jour, il a dit : *«Je suis chanceux. Je fais partie des rares personnes qui peuvent choisir ce qu'ils veulent devenir. Je* ***recommence****. Y a bien du monde qui n'a jamais eu cette chance-là».*

Les femmes de mon groupe sont des femmes extraordinaires. Il y en a qui ont souffert c'est à peine croyable. Des jeunes, aussi. Des fois, je les regarde et je me dis : *«C'est du monde qui a pas d'âge...».* Nous, on s'est pas fait scolariser avec rien. Il y a des façons de penser qui nous sont données, quand on va à l'école. Tout était pas négatif, loin de là, mais il y en a, du négatif. Il faut arriver à le voir.

Par exemple, il y a bien des gens instruits pour qui la douceur est une faiblesse. Eux, ils s'en sont sauvés, de ça... (Elle sourit... avec douceur.) C'est ma vision.

Ils s'arrêtent un moment pour jouer avec le chien. Ils lui lancent un bâton qu'il va rechercher. Sophie rit. Puis elle s'essaie à faire ricocher des roches plates à la surface de l'eau.

— En tout cas, l'échange est bien équitable. J'en tire beaucoup. Ce qui est commun à tous, c'est qu'ils sont gênés. Autrement, il y a tellement de différences entre eux, d'âge, de sexe, de race, d'expérience... C'est impressionnant comment ils se rejoignent dans ce qu'ils ont de profond. J'ai jamais vu quelqu'un souligner les défauts physiques d'une personne ou faire des réflexions négatives, dans les quatre groupes que j'ai eus. Il y a souvent de l'humour, mais jamais méchant. Ils sont pas fanatiques, non plus. Ils sont tolérants, même doux. Ils écoutent l'opinion des autres.

Par contre, ça a un côté... la critique, ils en veulent pas. Ils sont **allergiques** à la critique! Une fois, j'ai essayé de faire l'évaluation du cours avec mon groupe le plus avancé. Ils avaient rien à dire : tout était parfait! J'ai tourné ça en farce, je les ai poussés. C'est sorti un tout petit peu, mais juste pour me faire plaisir! Je vais essayer de développer ça ...

Je pense que les gens apprennent dans la mesure où quelqu'un leur fait confiance, un jour.

Dans mon premier groupe, j'ai pas de programme. C'est plus le fun. J'ai déjà essayé de prendre des thèmes. Ça ne les intéressait même pas. Ils voulaient rien savoir. C'était peut-être le thème qui était mal choisi, ou le moment où je l'amenais. Je peux pas faire fi de comment ils filent. Il faut qu'ils débourrent avant de commencer. Ça se sent, ça se calcule pas.

Malgré ça, j'ai toujours l'impression que je dois aller trop vite. Pour l'autre groupe, j'ai quand même des notions. Je me suis assurée de leurs objectifs, à chacun. Ils ont pas tous les mêmes. Il y en a beaucoup qui veulent aller au secondaire.
J'essaie de tenir compte de leurs désirs, de ce qu'ils aiment. Par contre, avec le «modèle», on nous demande de faire un dossier. Je l'ai pas encore fait. J'aime pas ça. Tout le monde est fiché...
Ce que je fais, c'est tellement loin de ce que je voudrais arriver à faire. Ce serait plus facile si on était en dehors de l'école...
Prends Clément, par exemple. Quand il parle de mécanique, c'est moi l'analphabète. Il adore la mécanique. Il peut en parler des heures de temps. Il devrait y avoir moyen de se servir de toutes ses connaissances. Et puis, il est tellement passionné, ça intéresserait sûrement les autres. Ça les intéresse, à la pause.
Ils ont tous leur spécialité. Jeanne, c'est une cuisinière extraordinaire. Elle a des subtilités... Elle a jamais lu une recette! Elle a pas besoin d'en lire!
Y a rien qui m'empêcherait de travailler de même, mais il y a quand même les cahiers, même si ça laisse toute latitude.
Et puis, on pourrait jamais faire ça au début du cours. Il y en a qui sont venus pour retourner à l'école. Ils s'attendent à avoir une vraie «maîtresse d'école». S'ils écrivent pas pendant un cours, ils pensent qu'ils perdent leur temps. Moi, c'est le contraire. Quand ils écrivent, là j'ai l'impression qu'ils perdent leur temps. Eux, ils sont sûrs qu'ils ont travaillé fort.
Peut-être que c'est un restant de la petite école ?
Ou bien l'image qu'ils se font des gens lettrés, que ce sont des pousseux de crayons et qu'ils sont supérieurs à eux...

Deuxième séance de formation

On se trouve dans un local différent de la première fois, mais avec la même perspective sur le Stade olympique. Mêmes participants.

Cette deuxième rencontre se présente comme un contrepoint de la première. Une musique de même structure pourrait le suggérer. On va y voir apparaître les mêmes thèmes, traités comme des variations. Mais peu à peu, des dissonances se feront entendre. La musique se poursuivra, mais en déraillant légèrement, comme un disque dont la vitesse est légèrement modifiée.

On pourra alors entendre les pensées intérieures des personnes présentes ou des paroles qu'elles ont prononcées à l'extérieur de la réunion. On sera conviés à l'écoute d'un discours intéressant, vivant, qui contient en germe la critique de l'institution École — et de l'institution Alpha, incidemment — quand elle se promène main dans la main avec une institution à deux faces, la Famille, patriarcale et matriarcale, comme on va le voir.

Dans ces disssonances, les images deviendront floues et l'on entendra des voix connues introduire un message qui n'est pas dans la tonalité du moment ou qui ne peut pas être entendu parce que le chœur a besoin d'unité. Ce message rappelle qu'un groupe, pour être un, n'en est pas moins divisé et que les membres du chœur ont aussi leurs airs en solo.

Une autre manière de traiter le même matériel serait de présenter la même séquence deux fois, la première telle qu'elle se déroule dans l'ordre du réel, la seconde dans une scène imaginaire. On reverrait les mêmes images, les mêmes personnages, mais avec des voix off, dans un nouveau dialogue parfois simplement poussé plus loin, souvent moins cohérent, plus direct, violent à l'occasion, plus contradictoire, un brin critique; un discours social aussi, qui peut aller droit aux préjugés ou aux émotions avec moins d'autocensure.

Fernande, poursuivant un échange :

— C'est tout le contexte qui est insécure. Est-ce qu'ils vont exiger un papier en andragogie pour enseigner ici ?

Marcia :

— On ne peut même pas être malades!

Simone :

— S'il n'y a pas d'électricité un soir, on reprend nos cours, même si on s'est déplacées pour rien.

Madeleine :

— Nos préparations prennent autant de temps que les cours, mais ce n'est même pas reconnu.

Marcia :

— Ça compte dans leurs critères d'embauche, qu'on soit très disponibles. C'est pas dit, mais celui qui embauche, à la commission scolaire, il le sait. Dans le fond, on s'aperçoit qu'on priorise les personnes à temps partiel parce qu'elles ont plus de disponibilité!

Approbations. Pauline :

— On n'a même pas le droit de participer au régime de retraite. On a toujours le même salaire, selon la scolarité. Les années d'expérience ne comptent pas.

Sophie, choquée :

— Ici, notre objectif, c'est pas seulement l'enseignement d'une matière!

Mireille :

— On suit le rythme de nos étudiants.

Fernande :

— Beaucoup de nos étudiants aimeraient venir le jour. Ils le disent souvent. Nous aussi, ça ferait bien notre affaire. Disons qu'il faudrait les deux, pour les gens qui travaillent ou qui trouvent tout à coup un travail, pour qu'ils ne soient pas obligés d'arrêter.

Marcia :

— Il y a même des étudiants qui voudraient venir à plein temps. Deux soirs par semaine, c'est pas assez pour eux. Ceux qui visent le secondaire par exemple.

Gabrielle :

— Ou ceux qui débutent, qui ont beaucoup de temps mais qui ne sont pas assez avancés pour pouvoir travailler tout seuls chez eux.

René :

— C'est un point qu'on avait à l'ordre du jour, notre clientèle. (Il sort un papier.) Dans le fond, on la connaît bien notre clientèle...

Dissonance. Voix de Marc, off, tandis que l'image reste centrée sur le groupe, non spécifiquement sur Marc qui, en ce moment, est silencieux. Marc :

— Dans le fond, on la connaît très mal, notre clientèle. On sait que nos moyens ont du succès auprès de certaines clientèles, mais on ne les a même pas clairement définies. Il faudrait raffiner considérablement nos typologies de clientèles.

René :

— Or, a d'abord les femmes. Les femmes dans la trentaine qui ont un enfant de dix ans à peu près. Elles ne sont pas analphabètes complètes, mais tout à coup, elles ne sont plus capables de suivre l'enfant et elles ne veulent pas qu'il s'en aperçoive : «*Il va me dépasser!*» Il y a les femmes entre quarante et quarante-cinq qui disent : «*Je passerai pas ma vie comme ça. Je veux sortir, pouvoir me débrouiller*». Celles-là sont très souvent supportées par leurs enfants. Beaucoup moins par leurs maris. C'est menaçant pour le mari!

Dissonance. Voix de Pauline, off :

— ... les femmes qui ont été séquestrées toute leur vie. Toutes ces filles qui sont restées à la maison pour garder quelqu'un ou pour sauvegarder la famille. Des servantes...

Voix de Mireille , off :

— Des femmes qui ont travaillé fort toute leur vie dans une manufacture ou à la maison et qui croient encore qu'elles doivent ça à leurs enfants, de savoir lire.

René :

— Puis il y a les hommes : d'abord les hommes jeunes. Eux, c'est presque toujours leurs femmes qui appellent ici et qui les accompagnent à l'entrevue. «*Ma femme m'a dit : "T'es pas pour passer toute ta vie comme ça"*.»

Dissonance. Images de personnes vues dans le cours. Voix de Gabrielle, off :

— Les hommes qui vivent dangereusement, qui ont reçu une poutre sur la tête, qui se sont éreinté un bras, fracturé l'épaule, qui ont perdu la mémoire, qui sont tombés en chômage.

René :

— Ou alors, c'est le gars qui veut accéder à un poste où il doit être capable de prendre des notes.

Dissonance. Images du bras de Fabien en train d'écrire et d'un concierge balayant un local.

René :

— Il y a aussi les hommes plus vieux. Là, ça ressemble aux femmes : *«Je veux pas mourir comme ça»*. Ça peut aller jusqu'à cinquante-cinq, soixante ans. Puis les immigrants qui sont analphabètes dans leur langue et en français ou analphabètes dans leurs langue mais pas en français.

Dissonance. Voix de Pauline, off :

— Les femmes haïtiennes payées cent dollars par semaine nourries logées. Par des femmes. Par des Haïtiennes, parfois.

Voix de Marc, off. On reconnaît quelque chose que l'on a déjà entendu :

— Le problème fondamental de l'analphabétisme, ce n'est pas de ne pas savoir lire et écrire. C'est seulement une conséquence. Prends les immigrants. Ce sont des gens autonomes. Ils ont des habitudes de travail. Après six mois, ils ont déjà développé une langue seconde. La langue, ça vient après. On prend l'objet pour la cause.

René :

— On a aussi des cas... Ici, c'est une vraie clinique...

Dissonance. Voix de Simone, off, qui interrompt René :

— Tous les «enfants» de cinq ans, dix ans, trente ans, quarante-cinq ans que leurs parents empêchent de sortir et qu'ils font mourir de l'intérieur.

Voix de Sophie, off :

— La sainte famille meurtrière...

René continue :

— ... quand on n'est pas un CLSC!

Jocelyne :

— Certains sont trop instables pour venir régulièrement aux cours ou pour respecter un engagement.

Dissonance. Voix off :

— Des chômeurs et des chômeuses qui vont d'une job cheap de jour à une job cheap de nuit, ou d'une job cheap à pas de job.

René :

— Il y a les handicapés. On ne les reçoit plus en entrevue, tellement il y en a qui attendent et tellement on n'a pas les ressources pour les recevoir.

Dissonance. Voix de René, off, qui poursuit sa pensée :

— Je ne les fais pas venir au bureau : une fois qu'ils connaissent le chemin, ils reviennent tout le temps. J'ose même plus leur parler au téléphone, de peur de créer des attentes.

Voix de Pierrette, off :

— Dans mon groupe de déficients, il y a surtout des problèmes de langage. Ce sont souvent des personnes qui ne sont pas déficientes.

Danielle :

— Et puis les jeunes. On avait prévu d'en parler, aujourd'hui, des jeunes.

Julie :

— Vous avez un groupe de jeunes ?

René :

— Non, ils sont répartis dans tous les groupes.

Marc :

— C'est d'abord le Centre de la main-d'œuvre qui les envoie finir leur secondaire. Au secondaire, il y a des classes de récupération en français pour boucher l'espace entre leur français actuel et le niveau du secondaire I. Les jeunes qui en ont besoin font des semaines intensives en français en même temps qu'ils suivent le secondaire I.

René :

— Ils sont très faibles en même temps qu'ils suivent le nouveau programme de français. Ceux qu'on a en alpha sont ceux qui sont incapables de lire le minimum pour entrer en secondaire I avec récupération.

Dissonance. Voix de Jacques off :

— Il y aurait donc une définition institutionnelle de l'analphabétisme des jeunes. Ce serait : les jeunes et le programme. Ou : les jeunes et le secondaire. Ou : finir son secondaire et recommencer à I... ou à Alpha.

Madeleine :

— Ils sont capables de faire des apprentissages, mais ils n'ont pas encore la force de dire qu'ils se prennent en main. Les vingt-neuf, trente ans ont une motivation. Ils ont une femme, des enfants. Ceux qui ont moins de motivation sont ceux qui n'ont pas encore besoin de se débrouiller.

Jocelyne :

— Ils sont encore trop proches de l'école.

Danielle :

— Ils ont encore une image négative de l'école.

Dissonance. Voix de Robert, off :

— Moi, j'ai jamais été avec les profs. Ça a toujours été mes ennemis.
C'est pas une bonne école. Y en a beaucoup qui sortent de là qui savent pas lire et écrire.

Voix de Marc-André, off :

— On copiait la moitié du temps.

Madeleine :

— Ils ont besoin de prendre une distance. C'est vers vingt-trois, vingt-quatre ans qu'ils comprennent.

René :

— Avant, ils n'ont pas de motivation intrinsèque. Ils se disent : *«Faut bien que j'apprenne si je veux une job! »*.

Ils ont peut-être une déficience légère ou une difficulté psycho-affective.

Marc :

— On est devant une inconnue à chaque pas.

Dissonance. Voix de Marc, off, qui poursuit sa pensée :

— Les problèmes qu'ils avaient au primaire et au secondaire n'étaient souvent pas des problèmes scolaires. Leur analphabétisme, c'est l'impuissance de l'école à régler des problèmes scolaires; et au-delà des problèmes scolaires.

René :

— Notre système ne s'occupe pas de ces cas-là. Ils se ramassent en onzième spéciale et ils ne savent même pas leur alphabet.

Dissonance. Voix de Marc, off :

— L'école secondaire de notre territoire en produit plus en ce moment même que ceux qu'on règle.

René :

— Ils donnent toujours une raison pédagogique à leurs problèmes : «*J'avais de la misère à comprendre, pis la maîtresse me mettait en arrière!*».

Dissonance. Voix de Pierre-Paul, off :

— Y a deux affaires, pour être là. Les parents qui s'en occupent pas, pis les profs.

Madeleine :

— C'est un peu facile de mettre toute la faute sur l'école. Il faut voir ce que c'est!

René :

— Ils ont des problèmes de discipline. C'est plus lié, peut-être, à des difficultés personnelles.

Dissonance. Voix de Julie, off :

— On a une vision idéalisée que l'alpha, c'est pas l'école, c'est mieux que l'école, c'est vraiment une deuxième chance pour

tout le monde. Ce qu'on n'aime pas des jeunes, c'est que par leurs absences, leur irrégularité, leurs devoirs pas faits, leur indiscipline, ils nous renvoient que l'alpha c'est quand même l'école.

René :

— J'en ai une perception ambigüe. Eux, c'est tellement une autre histoire que les autres. Une autre problématique. Tout le monde vient ici pour une alphabétisation fonctionnelle, sauf les jeunes, qui veulent aller plus loin, au secondaire.

Danielle :

— Ils ont dix-sept, dix-huit, dix-neuf ans ...

Dissonance. Voix de René, off :

— Ils ont un peu pris la place des adultes. Ils ont même fait partir les adultes.

Jocelyne :

— Il y en a qui méprisent les autres participants. Ils les considèrent comme des débiles.

Dissonance. Voix de René, off :

— Pour moi, les jeunes ne sont pas de vrais analphabètes. Leur chance, ils l'ont eue.

Voix de Marc, off :

— On ne sait même pas si on les aide à débloquer quelque chose qui n'était pas réglé au primaire et au secondaire et qui se réglerait ici.
Il y a un pourcentage qui débloque et un pourcentage où on ne réussit pas grand'chose. Alors on se retrouve dans le même bain que le primaire et le secondaire.
Et là, on parle des jeunes qui viennent s'inscrire, qui ont donc eu un mûrissement, un insight de leur situation.
Il y a tous les autres ...

Mireille :

— J'aimerais qu'on parle aussi des Haïtiens, c'est un problème particulier.

Marcia :

— Oui, en math, je remarque qu'ils ont été entraînés à apprendre par cœur, mais pas à trouver le sens des opérations par raisonnement. Une des femmes de mon cours a copié des pages du livre, pendant les vacances. Elle pensait que ça l'avancerait. Quand je leur demande de faire des problèmes, le par-cœur ne sert plus à rien. J'ai l'impression de leur enlever tous leurs moyens.

Pauline :

— Il y a un problème de langue. Elles comprennent le français mais les mots n'ont pas toujours le même sens.

Mireille :

— Et si elles ne comprennent pas, elles ne le diront pas. Elles feront semblant de comprendre, comme si elles n'avaient pas le droit de se tromper ou de ne pas savoir.

Julie :

— À plusieurs endroits à Montréal, il y a des groupes d'alphabétisation organisés par la communauté haïtienne elle-même. Plusieurs disent qu'il faut d'abord être alphabétisé en créole avant de pouvoir apprendre à lire ou à écrire en français. Leur langue maternelle, c'est le créole, pas le français!

Simone, choquée :

— On fait tout pour sortir les inadaptés des classes spéciales parce qu'on disait que c'était des ghettos. Les Haïtiens, c'est des gens qui veulent s'en sortir. Et nous on les maintiendrait dans leur ghetto ?

Fernande :

— Elles sont venues parce qu'elles pensaient que c'était le pays de rêve pour sortir de son trou!

Julie :

— Je ne pense pas que ceux qui font de l'alphabétisation en créole — et qui sont Haïtiennes ou Haïtiens, c'est important à mentionner — voient ça comme l'entretien d'un ghetto. C'est plutôt un droit qu'ils revendiquent.

Parler une langue dominée n'est pas une tare personnelle, même si les gens le vivent comme ça au début.

Pauline :

— Ça dépend des personnes. Dany, ça ne la dérange pas du tout de dire qu'elle est analphabète et que le créole est sa langue maternelle, tandis que pour Jacqueline, le créole est une langue inférieure. Je suis sûre qu'elle n'irait jamais à des cours en créole. Les autres, je ne sais pas. Je ne savais même pas que ça existait, ce type d'alphabétisation. C'est intéressant.

Jacques :

— Comment se fait-il qu'il n'y ait que des femmes haïtiennes dans les cours ?

Mireille :

— J'en ai connu plusieurs dont le mari était inscrit au secondaire.

Yvette :

— Ces hommes-là, ils encouragent leur femme à se scolariser.

Dissonance. Voix de Mireille, off :

— Je les connais mieux depuis que je suis allée dans leur maison. Lui, il est parti de loin. Sa mère ne savait pas lire, mais elle était très débrouillarde. Elle ne se trompait jamais dans ses mesures. Maintenant, il finit son secondaire. Sa femme est dans mon cours. Il l'aide à travailler à la maison. Il l'encourage même à laisser le ménage pour ça.
Maintenant, elle découvre une espèce d'indépendance face à son mari. Lui, c'est un travailleur manuel qui lit et qui discute beaucoup. Ça l'écrasait. Elle a pris confiance en elle. Ils ont une petite fille. Ils lui achètent des livres et des jeux éducatifs.
C'est impressionnant, cette bataille de deux êtres pour se scolariser et pour réussir.

Danielle, en riant :

— Heureusement que ça arrive dans quelques cas, sinon on pourrait penser que l'alpha, c'est un complot contre les maris!

Simone :

— C'est vrai qu'on retrouve toujours les mêmes rapports, le «double standard». J'ai une femme, dans un cours. Elle demande à son mari de l'aider. Elle dit : «*Il commence à me donner les mots en dictée. Là , il trouve que je prends trop de temps, que je fais toujours des fautes, que de toute façon je suis idiote*». Il la met dans une situation tellement anxiogène qu'elle n'arrive même plus à écrire les mots qu'elle connaît.

Sophie :

— C'est une expérience vécue par un grand nombre de femmes.

Gabrielle :

— Elles en parlent souvent.

Approbations dans le groupe. Madeleine :

— Alors que plusieurs hommes racontent que leur femme les encourage ou les aide.

Simone :

— Les rôles sont bien stéréotypés.

René :

— On a passé en revue un peu tous nos étudiants. Un moment donné, il faudra qu'on parle aussi des abandons. On a une très grande responsabilité vis-à-vis les analphabètes. S'ils vivent un échec, ça doit être dur. On n'a aucun mécanisme de relance, aucun suivi de prévu, à part les appels que vous faites. On ne sait comment ils se ramassent, après ce nouvel échec. On devrait étudier ça systématiquement.

Dissonance. Voix de Jacques, off :

— D'une manière générale, l'impact majeur de l'alphabétisation, c'est l'abandon. La majorité des personnes qui ont suivi des cours d'alphabétisation ne sont pas alphabétisées.

Marcia :

— Souvent, ils abandonnent par désillusion. Ils pensaient que c'était le Pérou, qu'ils apprendraient vite.

Madeleine :

— Ou l'incapacité de voir à long terme : ça prend du temps, apprendre.

René :

— Ils sont confrontés à leurs limites de façon concrète et immédiate. On peut faire l'hypothèse, plus psychologique, qu'ils ne sont pas analphabètes pour rien. Ça, ils sont seuls à le savoir... s'ils le savent. L'alphabétisation les remet en contact avec leur réalité passée. Il y a sûrement réactivation d'un conflit antérieur.

Madeleine :

— Certains disent : «*Je suis pas capable de continuer. Je suis plus capable de dormir, je suis plus capable de manger.*»

René :

— C'est dur, surtout si c'est lié à des limites cognitives. Ils ont mis cette réalité de côté pendant une partie de leur vie. Ils se revivent tout d'un coup comme incapables.

Dissonance. Voix de René, off:

— Les abandons, c'est aussi insécurisant pour les formatrices.C'est comme de perdre un client en thérapie! Elles n'ont jamais parlé de ce que ça leur fait vivre. Là, elles partagent l'échec de l'étudiant.

Marc:

— Il y a bien des choses qu'il faudrait analyser. On dispose d'un matériel incroyable, mais on n'a pas les moyens matériels d'en tirer parti.

— Il y a vingt ans d'éducation des adultes enfouis là-dedans. Je le dis aux visiteurs : «Ça, c'est l'éducation des adultes!»

Il soupire, fait une grimace comme s'il souffrait :

— On pourrait en faire des ulcères... Tout l'art, c'est d'être capable de rester en maudit sans avoir les ulcères...

Et il éclate de rire.

La sortie du journal

Dans la classe de Fernande. Ce soir-là, Fernande arrive d'un pas vif, les bras chargés de la pile de journaux fraîchement imprimés. Le premier numéro est sorti.

Sans qu'un mot ne soit nécessaire, elle procède à la distribution dans un silence presque solennel. Ses étudiants sont très émus. Ils ouvrent le journal avec respect, presque avec crainte, à la recherche de leur texte. Une femme a trouvé le sien. Les larmes lui montent aux yeux. D'autres autour se retiennent de pleurer. La femme pleure, d'abord lentement, puis dans un débordement d'émotion. C'est un grand moment, sans parole...

Encore un cours

Dans une salle de cours, une classe au travail. Le professeur, Sophie, met en ordre les stencils qu'elle vient d'apporter. Les étudiants écrivent. À leur vitesse d'écriture, on voit qu'il s'agit d'un groupe avancé.

Au premier rang, en face de Sophie, Jacqueline, la femme haïtienne d'une cinquantaine d'années qu'on avait vue dans le métro avec Josiane. À l'extrémité de la même rangée, mais assise face à la classe comme pour voir tout le groupe, Dany, une femme haïtienne d'une quarantaine d'années, d'une élégance naturelle. De temps en temps, elle se retourne pour regarder Sophie.

À la deuxième rangée, Gilbert, un homme dans la trentaine d'apparence timide et douce qui, il le dit lui-même, *«adore sa femme et ses enfants»*. Il écrit avec application. On découvre en s'approchant qu'il lui manque deux doigts à la main gauche, ce qui bouscule les images déjà toutes faites et fait surgir celle, moins douce, du travailleur qui a laissé quelques parties de lui-même sur le champ de travail. À côté de lui, un homme près de ses cinquante ans, Clément. Quatre sièges plus loin, une

femme, ou plutôt une «vieille» adolescente, une de ces personnes marquées dont Sophie dirait qu'elles «n'ont pas d'âge».

Au premier rang, deux hommes. On reconnaît le premier : Pierre-Paul, celui qui attend toujours sa blonde après les cours. Le second, trente ans, fin, timide, grand avec de la prestance : Abel.

Plus tard dans la même soirée, les mêmes personnes, assises aux mêmes places, en discussion avec Jacques Légaré qui, lui, est installé en tailleur sur une table, trahissant sa familiarité avec le monde scolaire mais aussi sa non-inféodation, puisqu'il arbore une nonchalance 100% coton que sa mère ne lui aurait pas permise jadis pour aller à l'école.

Pierre-Paul, vif, brillant, stimulé par la discussion ou la situation de groupe :

> — Moi, c'est le karaté qui m'a sauvé. Ça a changé complètement ma vie. T'as plus peur de rien. Y a plus personne qui peut te casser. Ça m'a donné confiance en moi. Pas vrai, ça, sœur Dany ?

Dany opine en riant. On sent qu'une camaraderie teintée d'ironie les unit d'une extrémité à l'autre de la classe. Au fait, c'est peut-être pour ça que Dany est tournée face au groupe.

Y a-t-il d'autres lieux à Montréal qu'un groupe d'alphabétisation où puisse se développer une amitié aussi contraire aux probabilités sociologiques entre une femme haïtienne de quarante ans et un jeune Québécois de dix-sept ans ? Ils portent tous les deux un passé douloureux, ou au moins cahotique, mais ils sont prêts à en exorciser des lambeaux par la pratique répétée de l'humour amoureux.

Dany :

> — Oui, mon frère.

Pierre-Paul :

> — L'autre jour, au dépanneur, il y avait un jeune de treize, quatorze ans; il fumait pis toute. Le gérant lui a dit : *«T'es dans l'aile H, toi ?»*. Ça se voyait... Je le sais, moi. Ça va faire un délinquant. C'est ça que ça fait... Dans pas longtemps, il va se passer quelque chose. Il y a ben des jeunes qui savent pas quoi faire... Je suis sûr qu'ils travaillent là-dessus, au gouvernement.

Clément :

— Moi, j'aimerais ça, finir les cours puis faire mon secondaire.
Je manque des jobs parce que j'ai pas l'instruction.
Là, je suis en chômage, mais je suis supposé d'être rappelé. Je travaille dans la construction.
J'aime ça, l'école, ici. Puis on a une bonne maîtresse!

Il le dit en se tournant vers Sophie, avec une ironie pleine de séduction.

— L'école, moi, j'haïssais ça. Les bonnes sœurs... On devait toujours rester, même si on avait travaillé. En tout cas, j'ai jamais fait ça avec mes enfants, les écraser comme y nous écrasaient...

Abel, parlant avec difficulté, par gêne surtout, mais décidé à aller jusqu'au bout :

— J'allais bien... puis... un moment donné, j'ai eu... quelque chose. Puis j'avais... une paralysie du bras... pas beaucoup... puis ils m'ont mis avec des... handicapés. Y en avait qui étaient graves, des... arriérés mentals... puis qui pouvaient pas parler... Je peux pas dire... ce que ça m'a fait... J'ai tout perdu ce que je savais...

Pierre-Paul, sympathisant, le tape symboliquement sur l'épaule :

— Mais on va le faire, notre secondaire... Pis si on pogne un prof... bête, là, m'a le dire! On se laissera pas piler sur les pieds!

Portraits

Pierre-Paul est penché au-dessus de Dany. Il lui montre la médaille religieuse (ou astrologique) qu'il porte autour du cou. Puis il regagne sa place. Sophie distribue des stencils écrits de sa main :

— Vous vous rappelez les textes que vous avez écrits la semaine passée, où vous disiez que vous êtes...
Je les ai recopiés. Et puis, j'ai ajouté quelques adjectifs. (Elle sourit, laissant sous-entendre qu'il y a quelque malice dans les adjectifs en question.) Je les ai recopiés là-dessus.

On va les lire et vous essayerez de reconnaître la personne... Veux-tu commencer ?

Jacqueline lit, très couramment :

— Je suis un Sagittaire de cinq pieds onze pouces aux yeux gris. J'aime parler avec les femmes. Je suis débrouillard, loyal, agréable et tranquille. Le sirop, la tire et le sucre d'érable n'ont pas de secret pour moi. J'aime les sports et tout particulièrement la pêche. Excellent danseur, j'ai déjà gagné des trophées. J'aime la vie! Qui suis-je ?

Pierre-Paul s'écrie :

— Abel, c'est sûr!

Tous rient. Abel est confus.

Une femme entre, fragile, timide. Elle vient demander si tout le monde a reçu le journal. Les éloges fusent, qu'elle reçoit comme des compliments personnels. Clément termine :

— Je l'ai apporté à ma femme. Elle a dit que c'était bon.

La femme repart, toute rose.

C'est maintenant au tour de la jeune fille «sans âge» :

— Je suis un poisson en forme qui pratique le karaté et la natation. Charmant, je suis aussi charmeur... Je suis toujours de bonne humeur et très travaillant...

Dany bondit :

— Pas besoin de lire la suite. Ça c'est mon frère Pierre-Paul!

Sophie :

— Charmant et charmeur, ça ne peut être que lui!

Pierre-Paul :

— Moi, c'est rien. Vous avez pas vu mon père! Bronzé, sportif! Son amie, elle a le même âge que moi!

Dany, en provocation :

— Il y a juste une chose, mon frère, j'aurais dit que tu es paresseux, pas travailleur! (Elle rit.)

Pierre-Paul :

— Eh! ben tu me connais mal. Demande à ma mère, elle te le dira. C'est pas parce que je suis sur le chômage que je suis paresseux!

Il rit lui aussi. Toujours en riant, mais sérieux dans le fond :

— J'ai mon bureau chez nous. Je l'ai acheté moi-même. Un bureau comme les professeurs à l'école. J'ai eu une Bible. Je suis après lire ça.

Les syndicats

Ils finissent d'étudier une coupure de *La Presse* sur la grève des transports en commun. Un échange sur l'utilité des syndicats prolonge la lecture.

Les trois femmes haïtiennes se tiennent hors de la discussion.

Gilbert :

— Dans la shop où je travaille, y en a pas, de syndicat. Ça fait deux ans qu'on n'a pas eu d'augmentation de salaire. On a demandé à voir le patron. Il a dit qu'il avait rien à nous dire. Ça fait que ça finit là...
Si tu te plains, on te répond : «*Si ça fait pas ton affaire, t'as juste à sacrer ton camp!*».

Clément, toujours pondéré :

— Y a du pour, pis y a du contre. On peut pas te mettre à la porte parce que t'es pas un ami du patron. Il peut pas te remplacer par quelqu'un de sa famille. Le contre, c'est... c'est surtout ceux qui veulent rien faire, qui se servent du syndicat pour se protéger.

Pierre-Paul :

— Des fois, ils exagèrent, les syndicats. Je suis d'accord avec la loi spéciale, parce que le métro et l'autobus, c'est très nécessaire pour beaucoup de monde.

Troisième séance de formation

C'est la fin de la pause-café. Les formatrices discutent par paires ou en petits groupes. Julie parle avec René. Elle est enthousiaste :

— J'aimerais beaucoup avoir la chance d'être dans un projet de recherche et de formation, dans ma commission scolaire. Ça donne beaucoup d'idées et de dynamisme.

René :

— C'est vrai. C'est vrai aussi que le groupe est exceptionnel. Quand tu vas vers les formateurs à temps plein qui travaillent le jour, c'est un **monde** d'arriver à fixer une rencontre pour parler des étudiants. Et quand tu l'as, ta rencontre, il n'y a jamais autant d'intérêt que ce que tu peux trouver ici.

Pauline, qui s'est rassise pendant la conversation et en a attrapé la fin :

— C'est la première fois qu'on est payées pour suivre une formation! Habituellement, on paie pour ça.
On est une équipe sensationnelle. On n'est pas gênées de poser des questions ou de comprendre moins vite.
C'est peut-être parce qu'on travaille avec des gens qui comprennent moins vite.

Julie, à Pauline, Madeleine et Gabrielle qui sont proches :

— Vous avez pu développer une pédagogie relativement autonome du modèle psychologique, même si vous travaillez à unifier les deux. C'est pas seulement un bonhomme qui donne la théorie et les autres qui l'appliquent.

Elles approuvent.

Tout le monde a regagné sa place. La réunion se poursuit.

Madeleine :

— On était rendus à la troisième étape du «modèle», comprendre, symboliser, conceptualiser.

Jocelyne :

— J'ai une question : est-ce qu'on peut faire... (elle hésite sur le mot) «graduer» quelqu'un qui ne l'a pas, la conceptualisation ?

Pierrette :

— Ça n'existe pas! Tout le monde symbolise depuis au moins l'âge de deux ans. Depuis qu'on parle.

Madeleine :

— Mais la conceptualisation peut être atrophiée.

Marcia :

— Comme certains qui sont incapables d'ordonner des données dans leur tête.

Madeleine :

— Par contre, ça se travaille. On peut donner des exercices qui entraînent l'apprenant à conceptualiser.

Gabrielle :

— Après avoir exploré une situation, on va demander par exemple à l'étudiant : *«Te penses-tu capable de faire quelque chose dans cette situation ?»*. La réponse sera peut-être d'écrire un article dans le journal local pour faire connaître le problème. On demandera aussi : *«Quel comportement dois-tu changer pour que la situation change ?»*.

Dissonance. Voix de Jacques, off :

— Ça, c'est «blâmer la victime».

Madeleine :

— On arrive à la quatrième étape, l'agir. On demande à l'apprenant : *«Qu'est-ce qui te fait peur, là-dedans ?»*. Le formateur aide l'apprenant à prendre des risques.

Plusieurs formatrices sont séduites par la formule.

Danielle :

— C'est souvent ce qu'on doit faire, les aider à prendre des risques.

René :

— Oui, il ne faut pas oublier que (comme s'il citait) «*Le changement qui me vient de l'autre appartient à l'autre; le changement qui me vient de moi m'appartient* ». (Le ton indique une hiérarchie dans les deux phrases, la seconde ayant plus de valeur que la première.)

Madeleine :

— À cette étape, l'apprenant doit pouvoir assumer ses responsabilités, parce que la société l'attend au tournant. Ses moyens pour le faire sont l'information, l'acceptation de ses difficultés et le plaisir de la réussite.

René :

— Il doit pouvoir s'affirmer de façon «unifiante».

Dissonance. Voix de Sophie, off :

— Mais nous sommes peut-être tous, toujours, des personnes profondément «divisées».

René :

— On atteint le moment très important, presque merveilleux de l'«expérience émotionnelle correctrice». C'est le moment où l'apprenant dit : «*J'avais échoué là et maintenant j'ai compris!*».

Danielle :

— C'est ce qui est arrivé à certains de mes étudiants quand ils ont vu le journal!

Marcia :

— C'est une confirmation d'eux-mêmes face aux autres de pouvoir montrer le journal.

Dissonance. Voix de Pauline, off :

— Ça me fait mal qu'on appelle ça une expérience «correctrice». Pourquoi pas une expérience émotionnelle politique ?

Madeleine :

— Mais cette expérience demande à être confirmée souvent. Il faut renforcer les bonnes réponses...

René :

— ... parce qu'on est des représentants symboliques de la société signifiante. C'est ça qui fait le changement.

Madeleine, terre à terre, comme pour ralentir son collègue qui s'emballerait facilement :

— Il faut encourager l'apprenant à se faire un horaire, l'aider à persévérer jusqu'à ce que ça devienne une habitude.

Sophie, en boutade :

— C'est ce que ma mère a toujours voulu faire avec moi, me donner des bonnes habitudes!

René, toujours en orbite :

— Pour les phénoménologues, il y a toujours primat de la réalité subjective. On part toujours de là. C'est l'écart entre la perception de la réalité subjective et de la réalité objective qui permet de voir (il atterrit, avec le sourire)... l'ampleur du désastre.

Madeleine :

— Il faut passer maintenant à l'évaluation.

René :

— L'évaluation, c'est un pont qui me tient très à cœur dans le «modèle». On a besoin d'un outil, d'un instrument, d'un modèle pour évaluer l'efficacité de l'intervention en alpha. Il faut qu'on distingue entre évaluation normative et formative, entre évaluation quantitative et qualitative. Le document n'est pas encore écrit, mais en voilà des éléments.

Il distribue des feuilles.

— C'est une grille d'évaluation qui va nous servir tous les mois quand on va rencontrer l'étudiant individuellement pour prendre des décisions avec lui.

Dissonance. Voix de Sophie, off, pendant que les formatrices parcourent le document :

— Pourquoi individuellement ? Qu'est-ce qu'il y a de secret et de honteux là-dedans ?

Voix de Pierrette, off; images de Pierrette faisant la cuisine avec son groupe d'étudiants dits déficients qu'elle dit ne pas être si déficients :

— Je me demande comment on pourrait faire ça en même temps que nos autres activités. Ça ne va pas ensemble.

Pierrette, timidement :

— Est-ce que c'est vraiment nécessaire que les gens décortiquent tout ça, qu'ils prennent conscience ?

Sophie :

— J'aime pas ça, classer mes étudiants. J'ai l'impression qu'on met des étiquettes.

Dissonance. Voix de Sophie parlant à Jacques Légaré au bord du Saint-Laurent :

— *« Tout le monde est fiché »*.

Pauline :

— Moi, non plus, j'aime pas ça. Je ne me vois pas faire ça avec mes étudiants.

Madeleine :

— On le fait dans l'esprit d'en jaser avec l'étudiant, pas de le classer.

Danielle :

— Mais l'étudiant vient ici pour lire et pour écrire, pas pour s'étudier lui-même. Comment est-ce que je vais le convaincre qu'en faisant ça (elle désigne les profils d'évaluation), il apprendra à bien lire et écrire ?

Madeleine :

— On lui montrera qu'il va apprendre aussi quel est son profil d'apprentissage.

Danielle, presque convaincue :

— C'est presque un cours de relations humaines.

Madeleine :

— Pourquoi pas! J'ai vu des gens suivre des cours de relations humaines. Après, ils acceptaient mieux leur situation. Ils acceptaient mieux d'être ce qu'ils étaient.

Julie :

— Peut-être qu'on psychologise beaucoup l'étudiant, qu'on l'individualise trop, dans le processus. Ce n'est pas certain que ce soit un besoin, pour lui, cette démarche.

René :

— Si on veut agir, en alpha, il faut connaître les rouages de l'alphabétisation. Il faut établir des relations de cause à effet ou des relations systémiques.

Jacques :

— Cette utilisation de la psychologie — ou d'une tendance de la psychologie — pour regarder l'étudiant me fait penser à la «loi de l'instrument» de Kaplan. Kaplan prétend que les professionnels de l'intervention sont portés à analyser les problèmes dans des termes et des catégories qui rendront leurs outils et les interventions auxquelles ils sont formés indispensables. Il ne dit pas que l'on fait ça volontairement. Plutôt que, comme par hasard, les instruments qu'il faut pour solutionner un problème sont ceux que l'auteur de l'étude ou de l'intervention possède. Un linguiste qui ferait une étude sur l'analphabétisme et l'alphabétisation serait enclin à voir les problèmes et les solutions au niveau de la langue. Un pédagogue les définirait en termes pédagogiques. Un psychologue en termes psychologiques...

René :

— C'est vrai. Et c'est mon option.

Madeleine :

— D'abord, le groupe, ça n'existe pas. Il y a des individus qui évoluent. Chaque individu qui évolue, c'est ça qui

fait le groupe. Si on veut mesurer le progrès, il faut être systématique, pour le bien des gens.

Dissonance. Voix de Pauline, off :

— On va recommencer à les classer comme ils ont été classés au primaire, **pour leur bien...**

Yvette :

— Les gens viennent ici avec leur enfance, leur histoire scolaire, le sens de la compétition, la crainte d'échouer dans les cours. Ils se comparent beaucoup. Tu as beau leur dire qu'ils ne doivent se comparer qu'à eux-mêmes, c'est plus fort qu'eux de regarder un peu comment sont les autres. Ne pas se sentir inférieur dans un groupe, c'est difficile. J'ai peur...

Dissonance. Voix de Danielle, comme dans un extrait d'entrevue :

— Tu sais, quand on envoyait les jeunes dans des classes spéciales, c'était toujours pour leur rendre service, pour les aider. En fait, on ne les a pas aidés, mais on les a beaucoup marginalisés.
Se sentir un monde à part, ça n'aide pas à comprendre...

Simone :

— Personnellement, j'ai toujours eu des affinités avec la marginalité, avec les gens marginaux. Je ne suis pas pour l'idée d'étiqueter les personnes, mais je pense que c'est important de pouvoir évaluer ce qu'on fait avec les étudiants, de maîtriser un peu notre intervention. C'est un «modèle» situé dans le courant humaniste centré sur le développement de la personne. Le «modèle» nous permet simplement de mettre des mots sur des choses qu'on fait déjà, de toute façon.

Dissonance. Voix de Jacques, off :

— Sur les choses ou sur les étudiants.

Voix de Mireille, off :

— Reste à savoir si on travaille avec les étudiants ou sur eux.

Voix de Mireille dans une entrevue :

— Je ferais peut-être mieux d'écouter mes étudiants.

Pauline :

— Je nous trouve graves, des fois, de juger les gens comme si on avait quelque chose de plus qu'eux.

Dissonance. Voix de Sophie, off :

— Ce n'est pas la psychologie comme telle qui est violente, c'est la science, toute la science, quand son objet est un humain.

Julie :

— C'est important, le type d'évaluation qu'on choisit. C'est ce qui définit le regard qu'on porte sur les étudiants.

Dissonance. Voix de Pauline, off ,qui poursuit pour elle-même l'idée qu'elle avait verbalisée antérieurement :

— De toute façon, on meurt tous, au bout du chemin. Une fois secs, on sera tous aplatis pareil!

Madeleine :

— Ce qu'on veut communiquer ici, c'est **l'esprit** de l'évaluation.

René :

— On y reviendra, parce que ce à quoi tu t'objectes (il s'adresse à Sophie, qui, la première, a parlé d'étiquettes), c'est le processus central de la démarche.
On n'est pas prêts. Attendons après les vacances. Je suis bien émotif, sur l'évaluation.

Puis, trop pris par le sujet pour pouvoir le lâcher, il se tourne vers Jacques :

— Quoi qu'il en soit, je crois que le changement se fait au niveau de la personne. Ce qui n'empêche pas d'avoir un objectif de conscientisation. On l'a.
C'est ce que tu voudrais qu'on fasse, plus de conscientisation ?

Jacques, surpris :

— Ce n'est pas ce que je voulais dire. Je n'ai pas eu l'impression que les gens dans les cours avaient besoin

> d'être conscientisés. C'est plutôt leur clairvoyance qui m'a frappé. Et aussi le fait qu'ils venaient ici pour régler un compte avec leur histoire personnelle, pas pour s'organiser ou se faire organiser collectivement. Mais je dis bien leur **histoire** personnelle, leur **destin** individuel, qui est toujours un morceau de l'histoire du Québec, ancienne ou récente. Pas leur **cas** personnel ou leurs problèmes psychologiques.

La remarque de Jacques tombe à plat. Elle est à peine entendue. L'intervention de René sur la conscientisation a fait surgir un mot tabou, **conscientisation**, qui paraît hors du sujet. En fait, il représente une sorte de mauvaise conscience du groupe, un fantôme confiné jusque-là au placard des alphabétiseurs de groupes populaires, l'intériorisation d'un reproche que ces derniers adressent aux alphabétiseurs de commissions scolaires.

Même si on n'en a jamais parlé, on s'aperçoit que la conscientisation comme mythe politique joue le rôle de «contre-modèle» en même temps que de sorcière persécutrice que la présence d'un «étranger» au groupe fait sortir.

La question du classement est oubliée en apparence, au profit de la «conscientisation», mais l'enjeu réel de la discussion renvoie plutôt à l'autojustification, toujours à reconstruire, de sa propre pratique.

Gabrielle :

> — Ça ne marche pas, avec nos étudiants, la conscientisation. Dans mon groupe, on l'a vécu avec un problème de logement. Une étudiante avait reçu une augmentation de loyer de dix dollars par mois. Elle est venue en disant : *«Je payerai pas dix dollars de plus; il fait même pas les réparations!»*. On a profité de cette situation, on en a fait tout un thème, avec les mots autour du logement, les expériences des autres étudiants, des lectures, etc. Finalement, elle est arrivée, peut-être trois soirs plus tard : *«Là, j'ai pris ma décision. Je vais rester là puis je vais payer»*. Elle craignait que le propriétaire ne leur fasse des histoires. C'est pas tant elle que son mari qui avait peur d'avoir des problèmes. Nous, on a continué à lui dire qu'elle devrait s'informer à la Régie du logement, qu'elle était dans son droit, mais elle n'a pas fait les démarches. Elle est assez agressive, elle aurait pu les faire, mais son mari non. Au niveau du risque et de l'initiative, c'est difficile d'avoir de l'influence.

Mireille :

— Ça va dans le sens d'une chose qu'on a déjà dite. Nos étudiants pensent que c'est mauvais de critiquer, que *«tout le monde il est beau, tout le monde il est gentil»*, que si on critique, ça finit toujours par nous retomber sur la tête.

Yvette :

— Dans mon groupe aussi, il y a une fille qui vit chez ses parents. Elle a subi une forme de vente sous pression. Elle a reçu une lettre qui la menaçait de poursuites pour un achat de cent vingt dollars de livres qu'elle ne voulait pas.
J'ai pris mes renseignements au CLSC. Au cours suivant, j'ai expliqué quels étaient ses droits, qu'elle n'était pas obligée de payer, tout ça. Je l'ai orientée sur les ACEF qui pouvaient l'aider à sortir de la situation. Mais ses parents ont décidé de payer. Ils ne voulaient pas d'histoires. La décision était prise et il n'y avait plus rien à dire.

Madeleine :

— Par contre, quand on leur a montré le diaporama sur l'alphabétisation à Pointe Saint-Charles, ça les a beaucoup intéressés. Ça a été un bon moment, ça.

Gabrielle :

— C'est vrai, en général, mais pas pour tout le monde. Quand on a présenté le vidéo du Carrefour populaire, un soir, mes étudiants ont beaucoup aimé. Au cours suivant, j'ai voulu faire un retour sur ce qu'ils avaient pensé. Là, Thérèse s'est fâchée. Elle a dit : *«Moi, j'ai assez haï ça, ton film. S'il y en a un autre, je veux pas le voir, je veux rien savoir! Comment c'était quand j'étais petite, je veux plus rien savoir de ça! J'étais encore choquée quand je suis arrivée chez moi!»*. Ce qui l'a choquée, c'est qu'il y avait des personnes qui racontaient leur vie. Ensuite on les voyait pendant les ateliers d'alpha. On voyait aussi les enfants jouer à l'extérieur, dans les rues de Pointe Saint-Charles. C'est dans un milieu comme ça qu'elle a vécu. Elle a trente ans et elle veut plus rien savoir de ça.

La discussion s'interrompt, faute de contradicteurs ou parce qu'on ne sait plus trop pourquoi on parle de cela. Un long silence suit. Madeleine

sent la nécessité de refaire l'unité du groupe sur le sujet de départ, l'évaluation :

— Il ne faut pas oublier qu'on est dans une phase d'expérimentation. On travaille pour se développer des instruments qui nous conviennent. Les meilleurs outils viendront avec le temps. Parce que c'est un projet de l'équipe, pas juste de René, Gabrielle et moi. On a juste parti la démarche, mais c'est l'affaire de toute l'équipe.

Bureaucratie

Plus tard, au cours de la même rencontre.

Marcia :

— On a un problème, avec les math. C'est difficile de mettre les math en rapport avec leur réalité, leur vie de tous les jours. À l'exception des mesures et de la machine à calculer.

Mireille :

— Je suis très interrogative face au programme de math. Je me demande comment on pourrait intégrer les math et le français dans une démarche significative pour l'étudiant. Mais pour ça, il faudrait qu'ils viennent trois soirs par semaine...

Marcia :

— ... on n'arrive déjà pas à faire le programme en quinze semaines.

Yvette :

— On pourrait regrouper tous nos étudiants qui veulent aller au secondaire et avoir d'autres types de groupes avec ceux qui viennent ici plutôt pour savoir lire et écrire.

Marc :

— Le problème, c'est que les objectifs des personnes changent après quelque temps. Souvent, l'objectif est en conflit avec les capacités et il faut se réajuster. Ça ne se fait pas nécessairement au début.

Fernande :

— On pourrait travailler par ateliers. Les étudiants choisiraient un atelier qui les intéresserait...

Danielle :

— Ça supprimerait peut-être le problème des étudiants qui doivent «reprendre un cours».
(Pensive.) Peut-être que les jeunes se regrouperaient entre eux...

Marc :

— C'est la double inscription en septembre et en janvier qui donne l'impression qu'il faut «passer» ou «doubler».
Le modèle administratif pourrait être différent.

René :

— Les autodidactes, au secondaire, fonctionnent sur douze mois, par exemple.

Madeleine :

— Le formateur suivrait son étudiant même s'il est prêt à aller en 502. Ce serait plus souple.

Mireille :

— Et pourquoi ne pas donner les cours le jour ?

Madeleine :

— Ça, c'est un problème administratif qu'on a depuis sept ans au moins.

Marc :

— Ça prend du temps de travailler un changement comme celui-là. La clientèle n'est pas très nombreuse. Quel serait le pourcentage qui viendrait le jour ? Il ne faut pas oublier qu'il faut tout organiser sans augmenter le nombre d'heures! On travaille toujours avec la même enveloppe budgétaire. Ça limite considérablement.

René :

— Mais rien ne nous empêche de distinguer au moins un groupe qui viserait l'adaptation au régulier et un groupe qui irait plus vers les habiletés sociales.

Marc :

— L'organisation actuelle est très «historique». Il n'y a pas de contraintes administratives à part le budget. Le programme vous appartient. Vous n'avez qu'à modifier! Quand vous dites que vous n'arrivez pas à faire le programme en quinze semaines, changez le programme et changez la formule de quinze semaines!

Madeleine :

— On pourrait s'entendre pour y repenser chacune de notre côté et revenir avec des propositions de changement dans les semaines qui viennent. En septembre, on pourrait expérimenter une nouvelle procédure de formation des groupes.

Tout le monde approuve. On fixe une échéance.

Au restaurant

Le groupe que l'on vient de voir pendant la séance de formation termine la soirée — et la session — dans un petit restaurant français. Une longue table occupe l'essentiel de l'espace. On ne distingue pas d'autres clients.

Tout le monde boit, mange, goûte à l'occasion dans l'assiette voisine. Puis l'échange des mets s'institutionnalise, comme l'extension d'une longue pratique de travail. Le vin aidant, au cours du souper, l'atmosphère sérieuse et calme d'une rencontre de fin d'année entre personnes qui s'apprécient va céder le pas à l'échange plus animé puis à la fierté quasi euphorique d'être ensemble.

Fernande à Jacques :

— Je l'aime, le journal, pour tout ce qu'il représente, c'est sûr. Mais des fois, je rêve d'un journal oral parce que, quand ils écrivent, ça... s'aplatit.

Jacques :

— On s'est conformé au code écrit...

Fernande :

— Oui. Et c'est un événement, mais l'expression est peut-être ailleurs...

Pauline :

— Il y a une telle quête de liberté, dans les paroles. Et puis des souvenirs qui pèsent trop lourd. Dans l'écrit, il y a le *«J'ai réussi à faire comme tout le monde, j'écris!»*.

La discussion qui suit, plus collective, se passe comme dans une brume un peu diffuse. On n'a pas besoin de savoir qui parle, sauf occasionnellement.

Julie :

— Vous avez toutes été des enseignantes, avant d'être en alpha ?

— Presque toutes.

— Moi, j'enseignais à l'élémentaire à la CECM. J'ai arrêté quand j'ai eu mes enfants.

— C'est pareil pour moi. On a été à l'étranger quelques années à cause du travail de mon mari. Là, je n'avais plus rien à faire qui m'intéressait. Je m'ennuyais à mourir. Je lui ai dit : *«Si tu rentres pas, moi je rentre»*. On est revenu au pays, mais entre-temps, il n'y avait plus de postes.

— Moi, j'ai arrêté quelques années pour avoir les enfants. J'ai fait de la suppléance. Je remplaçais les profs qui se recyclaient dans le nouveau programme de français. Puis j'ai entendu parler des groupes d'alpha. J'ai fait application à plusieurs endroits. J'ai passé en entrevue pour les groupes populaires, mais ils cherchaient quelqu'un qui avait plus d'expérience sociale, si tu veux. Comme un travailleur social... Ils m'ont conseillée d'aller voir dans une commission scolaire. Je ne savais même pas qu'il y avait de l'alphabétisation dans les

commissions scolaires. C'est comme ça, finalement, que je suis arrivée ici. Je suis bien contente.

— Je voudrais pas retourner à l'élémentaire. J'aime mieux travailler auprès des adultes. Il y a une communication peut-être plus intéressante pour moi qu'avec les enfants. Aussi au niveau professionnel, l'équipe est très intéressante. Il y a toujours de la recherche. C'est très dynamique.

— Dans les écoles, les équipes ne changent pas. Les profs ne veulent même pas changer de niveau à l'intérieur d'une même école. Il n'y a plus de nouveauté. Ça manque de dynamisme, c'est effrayant!

C'est un avis très partagé autour de la table.

— C'est un gros problème, dans le moment, l'éducation. Il y a trop de gens âgés, donc moins de stimulation et d'évolution. Il y en a pas gros, en bas de quarante ans, des professeurs!

— C'est pas très proche des enfants, ce monde-là.

— Ma chum Simone et moi, on s'est rencontrées au cégep; on est devenues amies et on est restées amies. Elle travaillait avec les adultes. Elle m'a dit : *«Je te verrais bien là»*. Je me cherchais. J'étais pas satisfaite de mon travail, à l'école. J'essayais de trouver un sens à ce que je faisais. J'ai posé ma candidature en alpha. Tout de suite, ça a été très motivant. Je me suis aperçue que c'était vraiment ça que j'aimais. J'aime mieux travailler le soir qu'avoir un contrat plus sécuritaire le jour. Je suis arrivée là presque par hasard et c'est là que j'ai découvert le vrai sens de la pédagogie.

— Pour moi aussi. Mon travail de jour est plus facile parce que je vais chercher mes vitamines le soir!

— C'est quand même paradoxal de penser que dans le milieu à temps partiel, tu trouves des personnes plus intéressées à leur travail que dans le milieu à temps plein!

— Là où ils ont la sécurité d'emploi...

— Tu sais, je crois que c'est ça qui fait la différence.

— On parlerait pas comme ça devant les syndicats, mais c'est vrai. (Rires.) Dès que la personne a sa sécurité

d'emploi, son petit salaire assuré quel que soit le travail qu'elle fait, elle se donne plus la peine de travailler.

— Les professeurs qui nous enseignaient, ça passait des heures à coller des images! (Rires.) Tu verrais plus ça. Et tout cas pas ceux avec qui j'ai enseigné : le jeudi, ils étaient tous à la porte pour recevoir leur paie, puis je te dis que s'il y avait une erreur, ils étaient les premiers à crier au meurtre! (Rires.)

— C'est ça, la sécurité d'emploi. Ici, on n'en a pas. Il faut être capable de faire valoir ses qualités, pas rien que de professeur mais d'humain.

— Il y a sûrement quelque chose d'important... ça tient à l'atmosphère du groupe... une bonne partie du travail, on le fait par choix.

Approbations.

— Ça change beaucoup les rapports avec les étudiants.

— Et puis, s'il y a un nouveau projet, tout de suite on se donne la main et on y va.

— Une nouvelle personne qui arrive est tout de suite accueillie. J'avais des craintes. Je me disais : «*Je rentre là comme un chien dans un jeu de quilles* ». Mon Dieu, ça s'est fait la première journée. C'est comme si j'avais appartenu au groupe depuis toujours. On est allés au restaurant le premier jour. N'empêche que c'est vrai (elle regarde la tablée), on devrait aller au restaurant la première journée, avec nos élèves. Ça crée des liens que tu crées pas dans une classe. C'est important. Ils faisaient des farces avec moi comme si j'avais été de leur groupe depuis l'an passé.

En même temps qu'une discussion générale se poursuit, des échanges à deux ou à trois se déroulent parallèlement. Les personnes passent d'une conversation à une autre.

Quelqu'un à Julie :

— Toi, as-tu été enseignante ?

Julie :

— Non, j'étais en histoire. C'est un peu le hasard qui m'a amenée en alpha.

Rires, parce que c'est «un peu le hasard» pour tout le monde.

Julie :

— Je continue à étudier. J'apprends le chinois. J'aimerais aller en Chine, un jour.

Puis, en riant pour atténuer à l'avance l'impact de ses paroles :

— Vous êtes très critiques sur les enseignants, mais par contre, vous défendez presque toujours l'école, par exemple quand les jeunes disent qu'ils ont rien appris ou qu'on ne s'occupait pas d'eux... Vous ne croyez pas aux enseignants, mais vous croyez à l'école!

— Je ne sais pas si on ferait mieux qu'eux, à leur place.

— Justement, on ne voudrait pas être à leur place!

— Dans ce que tu as vu ici, est-ce qu'il y a des choses qui vont te servir ?

— C'est certain. Beaucoup de choses que vous avez dites. Et puis les cahiers. Il y a juste une chose qui m'inquiète, avec les cahiers. Ce serait qu'ils soient reconnus au Ministère et qu'ils deviennent officiels.

— Comment ça ?

— Le risque, ce serait qu'ils les imposent. Non, ils impo - sent pas, ils «généralisent»! (Rires.) J'aime ça pouvoir les lire, m'en inspirer, mais je voudrais pas qu'on me les impose.

— On aimerait que ça serve à quelque chose, c'est sûr, on a mis tellement d'heures dessus, mais ça nous viendrait jamais à l'idée de les imposer à qui que ce soit!

Marc :

— Ça nous a déjà servi beaucoup. Ça sert à légitimer l'alpha dans la commission scolaire et au Ministère. Ça sert à renouveler les budgets. Ça vous a aidées à vous constituer comme équipe. À vous maintenir comme équipe. Ça n'est pas négligeable.

Julie :

— Le risque, c'est que la planification s'en mêle. Les ministères, ça ne finance pas des programmes pour ne pas les généraliser après. Et puis, les programmes, ça programme!

Jacques, plantant joyeusement sa fourchette dans la tendreté d'une crevette à l'ail :

— Et les modèles, ça modèle!

Madeleine :

— Moi, j'ai toujours été dans les milieux où on essaie des nouveaux programmes. J'ai jamais pu me servir deux années de suite de la même préparation de classe. Je me vois mal faire ça à d'autres!

Danielle :

— C'est un milieu, l'alpha, où tu as l'impression que tu dépasses l'enseignement, que tu es un humain face à un autre humain. T'es un ami. C'est comme ça que je le ressens.

Quelqu'un :

— J'ai essayé de devenir leur amie. Peut-être que c'est ça qui est difficile, parce qu'ils te voient toujours comme le professeur. Essayer de franchir la barrière puis te dire que tu essaies de vivre comme eux... Pas vivre vraiment comme eux, parce qu'ils ont pas tout le temps le même niveau de vie que toi...

Une formatrice enflammée :

— Les gens ont pas conscience que c'est si grave, le problème de l'analphabétisme. Il y a des gens très instruits qui conçoivent pas qu'on réapprenne à lire et à écrire à quarante ou cinquante ans. (Véhémente.) Il faut rééduquer les gens pour qu'ils comprennent!

Marc, en riant de son ardeur :

— Si le gouvernement ne l'est pas, nous on l'est, prêts pour la campagne d'alpha!

Pauline, enthousiasmée :

— Je vais commencer par ma propre campagne. Je vais faire pousser mes légumes tout l'été. Si vous voulez venir, tout le monde, vous êtes bienvenus, n'importe quand!

DETTE

Un texte de ce genre ne se prête pas aux citations d'auteurs. Pourtant, plusieurs auteurs ont inspiré la démarche même de la recherche et le texte qui en résulte.

Les recherches de Pierre Bourdieu et de ses collaborateurs occupent une place déterminante dans le travail préalable et essentiel de recomposition des trajectoires scolaires, professionnelles, sociales des analphabètes et des formatrices, dans la compréhension de la langue comme fait social et non strictement linguistique, enfin dans une vision de l'alphabétisation en termes de champ : champ de l'alpha inscrit dans un champ plus large, le champ scolaire dont il partage certaines caractéristiques (que les acteurs, pris par ce que leur expérience a d'«unique», sont portés à minimiser ou à ne pas voir) mais dont il se différencie aussi très nettement, objectivement autant que dans le vécu des acteurs.

C'est Erwin Goffman qui a développé en sociologie une analyse de la vie quotidienne comme théâtre, ou plutôt comme mise en scène avec ses acteurs, sa scène, ses coulisses, ses rôles principaux et secondaires, ses règles (sa «grammaire»).

Toute une littérature a mis en évidence le caractère totalitaire des institutions, leur tendance au marquage ou à l'étiquetage des clientèles, y compris quand les agents institutionnels sont animés de l'intention d'«aider». Goffman, Michel Foucault, Franco Basaglia sont d'illustres représentants de ces courants d'analyse.

Les promoteurs de l'analyse institutionnelle ont insisté, eux, sur l'existence de forces contradictoires au sein des institutions, une tendance à l'institutionnalisation, avec son cortège de normes, règles, lois, programmes toujours secoués cependant par l'irruption de ce qu'ils appellent l'«instituant», c'est-à-dire les forces vives qui viennent contester l'ordre, même naissant, de toute institution.

Je dois à Jean-Paul Hautecœur la liberté d'avoir pu écrire une monographie d'un moment dans une institution d'alphabétisation sans avoir à procéder au rituel académique du rapport de recherche destiné avant tout à démontrer la connaissance des ficelles du métier. Je lui suis redevable aussi d'une vision de l'alphabétisation qui ne s'épuise pas dans la «police de la langue» mais laisse parfois une place à la «libération de la parole».

C'est Gilbert Renaud[2] qui m'a fait découvrir le caractère réducteur des études sur les analphabètes ou autres «spécimens» des classes populaires en termes d'aliénation. Les individus, même dominés et opprimés, jouent avec les institutions, rusent avec elles, qu'il s'agisse de la famille, de l'école ou de l'alpha. La vie se déploie dans les interstices du

quadrillage gestionnel (horaires, programmes, évaluations, normes sociales, linguistiques, comportementales, etc.), avec ou sans l'aide des agents institutionnels. Et tant mieux quand c'est avec!

NOTES

1. Ce modèle est explicité dans M. Coossa, L. Dubé-Martin et J. Patry, *Un modèle d'intervention en alphabétisation, l'approche globale*, Commission scolaire Chambly, Longueuil, 1982.

2. Gilbert Renaud, *À l'ombre du rationalisme : la société québécoise de sa dépendance à sa quotidienneté*, Montréal, Éditions Saint-Martin, 1984.

POLITIQUES

POUR UNE POLITIQUE EN ALPHABÉTISATION

Regroupement des groupes
populaires en alphabétisation

> «L'alphabétisation crée les conditions d'une prise de conscience critique des contradictions de la société dans laquelle l'homme vit et de ses fins. Elle permet aussi de stimuler l'initiative de l'homme et sa participation à la conception de projets susceptibles d'agir sur le monde, de le transformer et de définir les fins d'un authentique développement humain. L'alphabétisation n'est pas une fin en soi, elle est un droit fondamental de tout être humain.»
>
> [Extrait du Symposium international pour l'alphabétisation - Persépolis 1975; *Courrier de l'UNESCO*, juin 1980]

En 1984, le gouvernement québécois décrétait que l'alphabétisation devenait priorité. Toutefois, et tel que nous le mentionnions dans le Mémoire déposé en mai 1984 au ministre Bérubé, le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec craignait que cette priorité ne s'articule qu'à travers l'ajout de crédits supplémentaires. En effet, la priorité n'était assortie d'aucune mesure claire, d'aucune politique à court, moyen et long terme qui permette de croire à un engagement véritable du gouvernement dans la lutte contre l'analphabétisme.

Et cette première année de «priorité» devait confirmer nos appré - hensions de départ. Nous avons assisté, tout au cours de l'année, à la mise en application d'une politique «à la pièce», de mesures éparses ne reposant sur aucun plan d'ensemble et, de surcroît, appliquées inégalement selon les régions. Dans les faits, et selon les dires mêmes du Secrétariat à l'éducation aux adultes (cf. *Fichier des réalisations*, Accès accru aux programmes des commissions scolaires et des OVEP pour les analphabètes et les personnes handicapées, No A 4.4.4.3), ces mesures parcellaires n'auront rejoint qu'un maximum de 15 000 personnes, proportion infime de la population analphabète telle qu'identifiée par la Commission canadienne pour l'UNESCO, population s'élevant à 36,6 % de la population de plus de 15 ans.

Constatant également que les plus récents documents gouvernementaux édulcorent le terme «priorité» pour le remplacer par «accès accru», nous nous devons de renouveler notre proposition maintes fois répétée.

> *Nous proposons donc à nouveau que le gouvernement :*
>
> 1. *reconnaisse l'alphabétisation comme un droit fondamental;*
>
> 2. *se dote d'une véritable politique prioritaire à l'alphabétisation assortie de mesures issues du milieu et répondant aux besoins exprimés par les personnes analphabètes et les intervenants-terrain.*

Les besoins des groupes

Un programme inadéquat. Des budgets nettement insuffisants. Une tournée de consultation sur la régionalisation qui n'a permis d'apporter aucune amélioration sensible aux multiples problèmes posés par le programme OVEP.*

La frustration est grande dans les groupes populaires d'alphabétisation face au seul programme de soutien financier du gouvernement québécois auquel ils ont accès. On s'étonne de lire dans le *Fichier des réalisations* du Secrétariat à l'éducation aux adultes que la consolidation du programme OVEP est réalisée (No. A 4.4.4.6.1). Nous aurions plutôt tendance à signaler le maintien des nombreux obstacles qui freinent notre action et privent les apprenants de garanties minimales de ressources.

L'alphabétisation est une action à long terme qui se prépare, se planifie, se réalise et se développe sur plusieurs années. Les cadres actuels du programme nous forcent, année après année, à une épuisante gymnastique et à un jeu de devinettes pénible.

Une consultation menée en janvier dernier auprès des groupes populaires d'alphabétisation membres du Regroupement, nous a permis de prendre le pouls d'une première année de «priorité». Outre le fait qu'un grand nombre de nouveaux groupes ont reçu leur lettre de créance et leur «budget de démarrage», la situation générale des groupes déjà existants ne s'est guère modifiée. En effet, et bien que la reconnaissance du travail fait dans les groupes populaires ait été réaffirmée à maintes reprises, notamment dans l'*Énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes*,

---

* Organismes volontaires d'éducation populaire

l'impossibilité d'une planification de développement demeure. Les obstacles persistent. Les groupes continuent à vivre l'insécurité financière que procurent le fait de ne pas pouvoir compter sur une subvention statutaire leur assurant une infrastructure minimale et le retard considérable dans l'attribution des subventions.

Nous croyons être en droit de nous attendre à ce qu'une politique qui affirme son désir ferme de soutenir l'éducation populaire soit assortie de mesures mettant fin aux tracasseries administratives et à l'incertitude permanente nous empêchant de planifier un développement à moyen et long terme de nos activités.

C'est pourquoi nous proposons :

3. *que les groupes populaires d'alphabétisation se voient allouer des subventions statutaires qui répondent véritablement aux besoins et assurent au minimum, la mise en place d'une équipe de base qui puisse développer une expertise et des activités conformes aux besoins des personnes analphabètes; que le dossier soit réouvrable advenant un changement majeur dans la situation des groupes;*

4. *que la subvention soit accordée en un seul versement;*

5. *que ce financement assure une infrastructure minimale afin de permettre le fonctionnement adéquat des organismes;*

6. *que l'allocation des subventions se fasse en respectant les calendriers d'activités des groupes.*

Une stratégie globale d'intervention

Un gouvernement sérieux, lorsqu'il parle de priorité en alphabétisation, aurait mis en place des mesures permettant aux différents milieux d'intervention en alpha de consolider leurs acquis au niveau pédagogique et leur aurait donné les moyens nécessaires à moyen et long terme de développement. Nous constatons toutefois que ces prémices essentielles sont absentes des mesures déjà annoncées et visant, du point de vue du gouvernement, le développement de l'alphabétisation.

Une politique d'alphabétisation ne peut s'appuyer sur une série de mesures éparses concoctées dans des bureaux de fonctionnaires. Toute stratégie imposée et coupée du milieu auquel elle s'adresse est vouée à

l'échec. Nous croyons qu'une politique d'alphabétisation doit reposer sur une stratégie globale d'intervention issue du milieu. Pour ce faire, le gouvernement doit mettre en place et/ou soutenir tout moyen reconnu valable et pertinent par le milieu pour supporter le travail nécessaire à l'élaboration de cette stratégie globale.

En conséquence de quoi nous recommandons :

7. *que la mise en place d'une stratégie globale d'intervention visant l'élimination de l'analphabétisme doit nécessairement comporter une phase expérimentale de pratique, de recherche et de bilan pour tous les intervenants et qu'elle soit soutenue par l'État;*

8. *que le gouvernement reconnaisse, finance et favorise le développement des outils que le milieu s'est donnés et/ou a reconnus comme pertinents:*
   - *rétablissement des ressources de soutien techniques et pédagogiques;*
   - *rétablissement de l'accès aux budgets de recherche et augmentation de l'enveloppe budgétaire;*
   - *financement du Regroupement en tenant compte du développement des groupes, de leurs besoins et exigences liées à la mise en œuvre d'une politique.*

L'éducation populaire

> «Une conception de l'éducation qui met en lumière la permanence de la démarche éducative implique que l'on reconnaisse la pluralité des lieux de formation [...]. Les ressources éducatives ne se limitant pas au système scolaire établi, il y a lieu de reconnaître pleinement le rôle des autres agents de formation : entreprises, organismes d'éducation populaire, associations [...]».
>
> *Un projet d'éducation permanente, Énoncé d'orientation et plan d'action*, (p. 24)

À plusieurs reprises l'*Énoncé d'orientation* reconnaît la pertinence de l'existence des groupes populaires et de la formation qui y est dispensée. Cependant, plusieurs mesures de soutien et d'encouragement aux études ne s'adressent qu'à l'enseignement offert par le réseau scolaire.

Nous pensons par exemple aux programmes permettant aux jeunes décrocheurs bénéficiaires de l'assistance sociale d'aller se chercher de la formation moyennant une allocation supplémentaire — programme élargi aux chefs de familles monoparentales sur l'assistance sociale et de plus de 30 ans.

Ces pratiques vont à l'encontre des affirmations de l'*Énoncé d'orientation* et pénalisent les usagers qui ont choisi d'apprendre en dehors du secteur scolaire.

C'est pourquoi nous proposons :

9. *que soit véritablement reconnu le droit à l'éducation populaire;*

10. *l'élargissement des mesures de soutien financier aux usagers fréquentant les groupes d'éducation populaire;*

11. *que le gouvernement s'engage à négocier cet élargissement avec les représentants des groupes tout en respectant l'autonomie et la spécificité des groupes d'alphabétisation.*

Accessibilité à l'éducation

L'accessibilité à l'éducation recouvre plusieurs dimensions dont certains aspects ont été signalés dans l'*Énoncé d'orientation* et ont fait l'objet de quelques mesures détaillées dans le *Fichier des réalisations*. Cependant, ces mesures restent éparses, éphémères et sélectives. De plus, aucun programme ne vise à favoriser directement l'accès à l'alphabétisation.

Il faudrait peut-être rappeler que les revenus de la très grande majorité des personnes analphabètes se limitent aux prestations d'aide sociale, de chômage ou encore au salaire minimum (8 320 $/brut). Dans ce contexte, toute dépense, si minime puisse-t-elle paraître, est énorme. Ainsi en est-il pour les frais de transport, les frais de garde...

Il faudrait aussi considérer les conditions de vie des personnes sous-scolarisées et à faibles revenus : les emplois, lorsqu'il y en a, sont harassants et les horaires irréguliers. Il n'est pas rare de voir un ou une salarié(e) abandonner, s'absenter régulièrement ou éprouver de sérieuses difficultés d'apprentissage à cause de son travail.

Le transport public dans les milieux ruraux et dans les régions éloignées est un véritable casse-tête. Les handicapés physiques ne sont pas assurés d'un service de transport réellement «adapté».

Malgré tous ces faits, aucun programme n'a encore été tenté pour résoudre ces problèmes. À notre avis, c'est en partant de ce vécu qu'il faut élaborer une conception globale d'accès à l'éducation.

C'est pourquoi, nous proposons :

12. *que l'État se dote d'une politique globale favorisant l'accès à l'éducation pour les personnes sous-scolarisées et à faibles revenus. Cette politique devrait comprendre au minimum les mesures suivantes :*
    - *la gratuité complète tant des frais de scolarité que des frais d'inscription;*
    - *que soit rendu possible et plus facile le lien entre l'alphabétisation et la poursuite d'études ultérieures;*
    - *une politique souple de congés-éducation et d'allocations d'étude aux adultes;*
    - *que tous les assistés sociaux sans discrimination d'âge bénéficient d'un montant de base décent et qu'ils et elles aient accès à des allocations d'étude;*
    - *qu'un réseau de «halte garderies» soit développé afin de permettre aux parents de jeunes enfants de s'engager dans une formation.*

Reconnaissance et autonomie

> «Le programme d'alphabétisation devra mettre à contribution les ressources éducatives des deux secteurs, public et autonome, d'éducation populaire. Le réseau scolaire poursuivra son activité d'alphabétisation selon ses pratiques originales.»
>
> *Un projet d'éducation permanente, Énoncé d'orientation et plan d'action*, (p. 73)

Nous savons que plusieurs interventions du réseau, plutôt que de voir à modifier et/ou développer des pratiques d'alphabétisation novatrices à l'intérieur de leur réseau, ont porté sur la mise sur pied de groupes dépendant directement du réseau. Ces groupes, sans être vraiment du réseau public tout en y étant organiquement liés, ne sont pas non plus des groupes populaires parce que les décisions se prennent en dehors du groupe ce qui exclut de facto la prise en charge par les usagers. Pourtant, ils sont financés à même les budgets prévus pour les groupes populaires par le biais du programme OVEP.

À notre avis, la création de ces groupes crée un préjudice grave aux groupes populaires d'alphabétisation en réduisant le budget disponible — budget déjà maigre compte tenu des besoins. De plus, loin de servir les personnes analphabètes, ces groupes sèment l'ambiguité : sans être un groupe populaire, ils en ont la couleur et, sans être du réseau, ils y sont rattachés. Nous sommes loin du soutien que le réseau public devait acccorder au «secteur autonome en respectant ses pratiques originales».

C'est pourquoi nous réaffirmons **la nécessité de deux réseaux distincts** d'alphabétisation afin de satisfaire les différents besoins des personnes analphabètes : besoins de formation dans un cadre plus formel (avec inscriptions, diplômation...) et besoins de formation liée à la vie courante avec la possibilité de s'impliquer dans la définition des objectifs du groupe, dans l'élaboration des programmes et activités, dans la gestion de l'organisme. Avec le pouvoir de prendre en main la lutte contre l'analphabétisme dans leur quartier, région, milieu de travail, etc.

Nous croyons que la démarche originale des groupes populaires doit être respectée et non envahie. Nous croyons que la démarche d'alphabétisation du réseau public doit être développée sur ses propres bases, à partir de pratiques novatrices spécifiques au rôle de ce réseau, plutôt que de se camoufler derrière la façade d'un groupe populaire sans en offrir les caractéristiques propres.

Nous proposons donc :

13. *que la définition d'«organisme autonome» éligible aux fonds du programme OVEP soit resserrée et devienne : «Organisme volontaire et autonome, sans but lucratif, contrôlé exclusivement par ses membres; ces organismes démocratiques réalisent des activités d'éducation populaire avec les citoyens touchés par une même situation vécue et/ou identifiée». [MEPACQ]*;*

14. *que l'État garantisse les groupes populaires d'alphabétisation d'une reconnaissance effective;*

15. *que l'investissement dans le réseau public soit à la mesure des besoins identifiés et des projets envisagés pour permettre le développement des activités propres à ce réseau.*

* Mouvement d'éducation populaire et d'action communautaire du Québec.

L'école ... au service des groupes

> «[...] et il [le réseau scolaire] accordera son soutien aux activités du secteur autonome en respectant ses pratiques originales».
>
> *Un projet d'éducation permanente, Énoncé d'orientation et plan d'action*, (p. 73)

Financé à même les fonds publics, il est normal que l'*Énoncé d'orientation* réaffirme la nécessité du soutien du réseau scolaire aux groupes populaires nés de besoins particuliers de la population. Cette ouverture est d'ailleurs un moyen privilégié d'assurer la démocratisation des institutions publiques et de vérifier son engagement dans le milieu.

Malheureusement, il ne semble pas y avoir de directives claires, de formes définies, de cadre précis définissant ce soutien. Autant d'institutions, autant de modèles de négociation, autant de batailles. Les groupes populaires d'alphabétisation sont constamment menacés dans leur autonomie par l'arbitraire de la situation : ici les listes de présence à chaque cours sont obligatoires, là, il ne s'agit que de la liste des inscriptions à la session. Ailleurs, la commission scolaire s'arroge le droit du choix des formateurs et ailleurs, encore, on ne prête que des locaux...

Cette situation de flou total n'est guère propice à une concertation des efforts.

C'est pourquoi nous proposons :

16. *que soit officiellement reconnu le droit des groupes aux ressources éducatives institutionnelles pour fin de support à la promotion collective;*

17. *que l'ensemble des ressources institutionnelles soient mises au service des groupes : ressources humaines, centres de recherche et de documentation, services techniques (informatique, matériel didactique, prêts de locaux et d'équipement, etc.);*

18. *que les conditions d'admissibilité et les modalités de fonctionnement soient simples, claires, adaptées à leurs besoins; qu'une information adéquate soit diffusée à leur intention, par des moyens dynamiques, portant sur les ressources institutionnelles disponibles;*

19. *que soit reconnue la nécessité de prendre les mesures qui garantissent le respect de l'autonomie des groupes.*

La promotion collective des milieux populaires

L'analphabétisme n'est pas un phénomène isolé. De l'UNESCO à la CEFA*, de la France au Brésil, on s'entend de plus en plus pour identifier l'analphabétisme comme un problème social.

Les causes économiques, sociales, politiques et culturelles de l'analphabétisme ne sont plus à démontrer. Apporter une solution au problème de l'analphabétisme suppose donc qu'on intervienne sur ces causes multiples. Le propre des groupes populaires en alphabétisation est d'ailleurs de s'inscrire dans cette perspective.

Les milieux populaires — où l'on retrouve la concentration la plus importante de personnes analphabètes — se sont donné des outils, des moyens et des ressources pour assurer leur promotion collective, améliorer leurs conditions de vie, promouvoir leurs droits sociaux, développer une éducation qui leur ressemble et répondre à leurs besoins.

Une véritable politique d'alphabétisation exige un soutien significatif et soutenu aux ressources que le milieu s'est données. Le ministère de l'Éducation en reconnaissait d'ailleurs l'importance il n'y a pas si longtemps dans son *Énoncé d'orientation*.

> «En étroite liaison avec des interventions menées dans des secteurs comme ceux de la santé, du logement, du travail, de l'économie, les interventions éducatives auprès des adultes de milieu défavorisé doivent se situer résolument dans l'axe de soutien à l'action communautaire. Seule une action énergique, concertée et soutenue peut contribuer à restituer la plénitude de leurs droits à des citoyens considérés souvent comme de seconde zone dans de larges secteurs de la vie sociale, économique et politique».
> *L'école s'adapte à son milieu*, MEQ, 1980, (p. 27)

C'est pourquoi nous recommandons :

20. *que la politique prioritaire en alphabétisation s'inscrive dans une politique globale de promotion collective des milieux populaires, notamment par un soutien à l'éducation*

* Commission d'étude sur la formation des adultes

populaire et l'action communautaire correspondant aux besoins définis par le milieu.

Stratégies et mesures pour prévenir la reproduction de l'analphabétisme

Doit-on renouveler le cri d'alarme ? Les jeunes sortent par milliers de l'école sans avoir appris à lire et à écrire. L'analphabétisme se reproduit de génération en génération malgré la scolarisation obligatoire et les multiples réformes apportées au système d'éducation.

> «Ainsi, la situation scolaire des enfants de milieu défavorisé demeure particulièrement préoccupante [...]. Les problèmes constatés sont très nombreux et révèlent une "distorsion majeure entre les besoins de l'enfant et les attentes de l'école, entre les conditions de vie de ces enfants et les exigences scolaires"».
> *L'école s'adapte à son milieu*, MEQ, 1980, (p. 11)

Tous les jours, nous recevons dans nos groupes des jeunes qui sont restés jusqu'à dix années et plus sur les bancs de l'école et qui sont pourtant analphabètes.

Tous les parents analphabètes avec lesquels nous travaillons se sentent ignorés dans leur difficulté à l'heure même où on attend d'eux qu'ils s'impliquent dans la définition du projet scolaire de leurs enfants.

Solutionner l'analphabétisme, c'est aussi le prévenir là où il se reproduit. L'école ne peut continuer d'ignorer ce problème social massif dans les milieux populaires.

Rien, en cette année de priori.é, n'a été entrepris ou même envisagé pour apporter une solution réelle à ce problème. On n'a même pas, à ce jour, admis officiellement au gouvernement la gravité de la situation .

C'est pourquoi nous recommandons :

21. *que le gouvernement reconnaisse l'urgence d'agir pour enrayer la reproduction de l'analpha - bétisme. Que le ministère de l'Éducation élabore avec les intervenants du milieu une stratégie et des mesures pour que l'école tienne compte de l'analphabétisme dans les milieux populaires et pour que les programmes, les ressources et le projet éducatif de l'école éliminent véritablement l'analphabétisme chez les jeunes en leur assurant une véritable formation de base.*

LE DROIT D'APPRENDRE

Déclaration de la VIe Conférence
internationale de l'Unesco sur l'éducation des adultes,
Paris, 19 - 29 mars 1985

FIN

Plus que jamais, la reconnaissance du droit d'apprendre constitue un enjeu majeur pour l'humanité.

Le droit d'apprendre c'est :

- *le droit de lire et d'écrire;*
- *le droit de questionner et de réfléchir;*
- *le droit à l'imagination et à la création;*
- *le droit de lire son milieu et d'écrire l'histoire;*
- *le droit d'accéder aux ressources éducatives;*
- *le droit de développer ses compétences individuelles et collectives.*

La Conférence de Paris sur l'éducation des adultes tient à rappeler l'importance de ce droit.

Le droit d'apprendre n'est pas un luxe culturel à retenir seulement pour l'avenir.

Ce n'est pas un droit que l'on ne pourra exercer qu'une fois la survie assurée.

Ce n'est pas une étape à advenir après qu'auront été satisfaits les besoins primaires.

Le droit d'apprendre est un outil indispensable dès maintenant à la survie de l'humanité.

Si on veut que les populations subviennent elles-mêmes à leurs besoins essentiels, y compris alimentaires, elles doivent avoir le droit d'apprendre.

Si on veut que les femmes et les hommes vivent en bonne santé, ils doivent avoir le droit d'apprendre.

Si on veut éviter la guerre, il faut apprendre à vivre en paix, apprendre pour se comprendre.

Apprendre est le mot clé.

Sans le droit d'apprendre, il ne peut y avoir de développement humain.

Sans le droit d'apprendre, il n'y aura pas de déblocage dans l'agriculture et dans l'industrie, ni de progrès en santé communautaire, ni même de transformation des conditions d'apprentissage.

Sans ce droit, il n'y aura pas d'amélioration des conditions de vie des travailleurs des villes et des campagnes.

Bref la reconnaissance concrète du droit d'apprendre est l'une des meilleures contributions à la résolution des problèmes cruciaux de l'humanité d'aujourd'hui.

Mais ce droit d'apprendre n'est pas seulement un instrument de développement économique : il doit être reconnu comme un des droits fondamentaux. L'acte d'apprendre, en effet, qui est au cœur de l'activité éducative, fait passer l'être humain d'état d'objet à la merci de l'événement au statut de sujet créateur de son histoire.

Droit fondamental de l'homme, sa légitimité est universelle. On ne saurait donc, dans la pratique, en limiter la reconnaissance à une partie de l'humanité seulement : ni aux seuls hommes, ni aux seuls pays industrialisés, ni aux seules classes aisées, ni aux seuls jeunes qui ont pu bénéficier de l'école.

La Conférence de Paris invite tous les pays à concrétiser la reconnaissance de ce droit en créant chez eux les conditions nécessaires à son exercice effectif par tous, en y affectant toutes les ressources humaines et matérielles requises, en repensant les systèmes d'éducation afin de parvenir à une redistribution plus équitable des biens éducatifs et culturels, enfin, en faisant appel aux ressources que les différentes collectivités ont su développer.

Nous invitons toutes les organisations gouvernementales et non-gouvernementales à travailler avec les Nations Unies, l'UNESCO et d'autres institutions spécialisées à promouvoir l'exercice de ce droit à l'échelle de la planète.

Malgré les importants progrès de l'éducation des adultes enregistrés lors des conférences de l'UNESCO depuis Elseneur jusqu'à Paris, en passant par Montréal et Tokyo, le fossé ne cesse de s'élargir entre, d'une part, l'ampleur et la complexité des problèmes auxquels l'humanité est confrontée et, d'autre part, l'aptitude des individus et des collectivités à trouver les réponses et les solutions appropriées.

Aussi, la quatrième Conférence internationale sur l'éducation des adultes, réunie à l'UNESCO à Paris en 1985, réitère l'appel adressé par les précédentes conférences pour que tous les pays, malgré les grands problèmes contemporains et en raison même de ceux-ci, procèdent résolument et avec imagination à un développement accru de services et d'activités propres à l'éducation des adultes. Les individus et les collectivités

pourront ainsi s'approprier les ressources éducatives, cultu - relles, scientifiques et technologiques pour les mettre au service d'un développement dont elles auront pu définir et déterminer le sens, les exigences et les modalités.

La Conférence tient à marquer et à saluer le dynamisme et les orientations nouvelles apportées par les femmes et les organisations qu'elles se sont données. Leur vécu spécifique et leurs pratiques particulières les situent au cœur des enjeux fondamentaux pour le devenir de l'humanité, tels la paix et les rapports égalitaires entre les hommes et les femmes. À ce titre, leur participation au développement de l'éducation des adultes et à la définition d'un projet de société plus humain est essentielle.

Qui décidera quelle humanité nous serons demain ? Telle est la question qui est aujourd'hui posée à tous les gouvernements et à toutes les organisations non-gouvernementales comme à toutes les personnes et à toutes les collectivités. Telle est aussi la question posée à celles et ceux qui œuvrent dans le domaine de l'éducation des adultes et qui cherchent à favoriser la prise en charge par les personnes, par les collectivités et finalement par l'humanité tout entière, de leur propre destinée.

RECHERCHE

L'ALPHABÉTISATION DU TIERS-MONDE : AU CANADA ET À L'ÉTRANGER

(traduit de l'anglais)

Barry M. Hammond
Université du Manitoba

I. LE PROBLÈME N'EST PAS L'ANALPHABÉTISME, MAIS LE MANQUE DE POUVOIR

Mon travail en Afrique, en Amérique du Sud et dans les zones urbaines des États-Unis et du Canada m'a révélé qu'en matière d'apprentissage, les besoins des adultes des pays étrangers du Tiers-Monde ressemblent beaucoup à ceux des adultes des régions «peu développées» d'Amérique du Nord. Le terme «tiers-monde» est peut-être un stéréotype dépassé. Parlons plutôt d'adultes «privés de pouvoir». Il existe en effet un lien étroit entre les adultes sans pouvoir et les pauvres. Certes, les hommes peuvent sortir de la pauvreté matérielle en trouvant un emploi dans un milieu étranger au leur, mais ils restent privés de pouvoir dans la mesure où ils ne sont pas autonomes, ni censés le devenir. Les aphabétiseurs ont remarqué un phénomène analogue chez leurs «finissants». Une personne peut acquérir la capacité de lire et d'écrire, sans toutefois devenir autonome.

Je n'emploie pas ici l'expression «donner du pouvoir» au sens juridique d'«autoriser», mais au sens plus humain de «rendre capable». C'est ce que Penny Parry, directeur des soins aux enfants à l'Université de Victoria, énonce de la façon suivante :

> «Donner du pouvoir signifie reconnaître, développer et encourager l'acquisition de pouvoir par une autre personne, afin qu'elle puisse devenir indépendante, sûre d'elle, autonome et responsable.»[1]

Voilà une définition bien ambitieuse, mais j'aimerais voir les alphabétiseurs s'en servir pour évaluer, avec d'autres critères, le succès d'un programme d'alphabétisation. J'avance en fait que l'effort continu de donner du pouvoir est un critère indispensable au succès d'un tel programme, comme le confirme la définition suivante de l'alphabétisation qui consiste à :

1. savoir décoder des symboles et coder en symboles;

2. comprendre les rapports logiques;

3. savoir qu'on peut utiliser les éléments 1 et 2 pour acquérir du pouvoir.

Les personnes qui, au Canada, s'inscrivent aux programmes d'alphabétisation sont souvent capables de lire une langue d'Europe de l'Est ou d'Asie du Sud et d'écrire dans cette langue. Certains de ces élèves répondent déjà aux critères 2 et 3 ci-dessus. Ce n'est pas leur cas que je veux étudier, car le français ou l'anglais est pour eux une deuxième langue et ils réussissent souvent à utiliser des abécédaires, des cahiers d'exercices et des manuels de base. En revanche, mon expérience m'a montré que souvent, ces documents de base n'aident pas les élèves du Tiers-Monde à effectuer le minimum de codage et de décodage nécessaire pour savoir lire et écrire et contribuent peu à l'objectif d'acquisition de pouvoir. C'est de cette acquisition de pouvoir par les personnes des régions peu développées du Canada et d'ailleurs que je désire traiter ici.

Si on la définit comme un moyen d'acquérir du pouvoir, l'alphabétisation devient un objectif social et non plus seulement un objectif individuel, car le pouvoir est un phénomène social. Par le passé, on a en effet souvent considéré l'analphabétisme comme une déficience individuelle. Un analphabète, disait-on, manque de quelque chose qu'on doit lui fournir ou qu'il doit acquérir pour savoir lire et écrire. Par contraste, le «pouvoir» sous-entend un réseau social. Or, les personnes dénuées de pouvoir sont incapables de présenter leurs idées à d'autres et d'agir en termes politiques.

Cette confusion entre le côté individuel et le côté social de l'alphabétisation nous a amenés à poser de fausses hypothèses au sujet des illettrés et à créer des programmes inefficaces pour résoudre leurs problèmes. Il est d'abord faux de supposer que l'alphabétisation apportera de grands changements à la personne. Si les gens apprennent à lire et à écrire, disons-nous, ils trouveront emplois et bonheur. Pourtant, ces gens récemment instruits sont déçus de lire qu'il existe des millions de personnes sans emploi ou emprisonnées dans des situations professionnelles vaines.

En supposant que l'analphabétisme est avant tout un problème individuel, nous oublions les nombreuses aptitudes des analphabètes. Non seulement la plupart d'entre eux sont-ils capables de se débrouiller dans de petits groupes ou dans des rapports collectifs primaires, mais beaucoup sont à même de s'intégrer à de petites entreprises, voir de les gérer. Tout comme les non-voyants acquièrent un sens aigu du toucher et de l'ouïe, les analphabètes acquièrent souvent une très grande capacité de «lire» les gens et les situations et de se représenter celles-ci sous une forme imagée et concrète. En fait, on croit souvent dans les sociétés largement alphabétisées que les analphabètes sont totalement incapables de former des concepts. Psychologues et enseignants en viennent à cette conclusion erronée parce que dans les zones où on sait lire et écrire, la conceptualisation se fait en majeure partie à l'aide de symboles. Les gens confondent donc capacité de transcrire en symboles et capacité de former des concepts.

Dans son livre *East Is a Big Bird*, Thomas Gladwin a étudié les ressemblances et les différences entre les modes de pensée des gens qui savent lire et écrire et ceux des illettrés. À titre de psychologue, Gladwin se

préoccupait de savoir comment des groupes différents assimilaient les connaissances et résolvaient les problèmes. Il se demandait entre autres pourquoi les analphabètes des États-Unis recevaient si peu d'estime d'eux-mêmes et d'autrui, alors que d'autres milieux tenaient les analphabètes en grande estime. Gladwin choisit d'étudier ce contraste dans l'atoll de Puluwat, aux îles Carolines, dans l'océan Pacifique; il y observa tout particulièrement les navigateurs et les constructeurs de bateaux dont beaucoup étaient illettrés. Il découvrit qu'on révérait leur sagesse et l'habileté avec laquelle ils accomplissaient des tâches utiles à la collectivité de Puluwat. Explorant la façon dont ces navigateurs assimilaient les connaissances, il découvrit qu'ils se servaient d'idées abstraites comme la notion d'île en mouvement pour déterminer leur vitesse et des amas d'étoiles à l'arrière-plan pour déterminer leur position et leur direction. Ces notions s'appuyaient sur des données concrètes comme les vagues, les étoiles ou les oiseaux plutôt que sur des lectures de cartes et de compas. Pourtant, les signes concrets étaient aussi précis et aussi utiles que les dispositifs symboliques pour réussir à parcourir plusieurs centaines de kilomètres et à repérer une île mesurant moins de dix kilomètres.

Gladwin compare la navigation dans l'atoll de Puluwat à la conduite d'un taxi dans les grandes villes. Cette tâche accomplie avec succès par de nombreux décrocheurs scolaires d'Amérique du Nord, exige de faire mentalement la synthèse des variations des courants de circulation, de la disposition des rues à sens unique, des obstacles dus à l'entretien des routes, afin de se représenter le meilleur itinéraire; elle ressemble donc beaucoup aux modes de pensée des navigateurs; et pourtant, notre société accorde peu de prestige à cette solution de problèmes et à ce raisonnement complexe.

Le fait de considérer l'alphabétisation comme une acquisition de pouvoir et non comme la simple tâche technique d'apprendre aux gens à lire et à écrire permet de s'attaquer aux deux erreurs qui consistent à sous-estimer les capacités des illettrés et à penser que l'alphabétisation de vastes groupes va par elle-même transformer la structure sociale qui entretient et soutient le chômage, la pauvreté et l'analphabétisme, même dans les pays riches comme le Canada.

Un bref coup d'œil sur l'histoire de l'alphabétisation suffira à chasser ces idées fausses. Coolie Verner note que le premier organisme fondé en Angleterre pour promouvoir l'instruction des adultes fut l'Institut de Bristol chargé d'enseigner la lecture des Saintes Écritures aux adultes (*The Bristol Institute for Instructing Adult Persons to Read the Holy Scriptures*). On pensait en 1812 que certains groupes péchaient parce qu'ils ne savaient pas lire la Bible. Ce désir évangélique de réduire l'état de péché chez les pauvres entraîna un vigoureux mouvement d'éducation des adultes. À présent, on considère que le chômage est la cause de la pauvreté et que l'analphabétisme a contribué au chômage. Je conclus cependant avec Verner :

> «L'histoire des programmes d'alphabétisation montre qu'ils ne remédient pas plus à la pauvreté qu'autrefois au péché. La situation de la pauvreté est beaucoup plus complexe que ne le suggère une approche éducationnelle simpliste. Elle exige qu'on y concentre les ressources de la société de façon beaucoup plus marquée sans se contenter des programmes actuels d'éducation des adultes défavorisés. Loin d'insinuer que les programmes d'alphabétisation sont inutiles, je veux suggérer que l'instruction des adultes défavorisés doit être une activité continue et pas seulement une suite de remèdes provisoires à un problème social fondamental.»[2]

II. COMMENT SURMONTER LES OBSTACLES STRUCTURELS À L'ACQUISITION DE POUVOIR

Nous avons enraciné le problème de l'analphabétisme dans la réalité sociale de l'absence de pouvoir plutôt que dans la réalité individuelle consistant à ne pas savoir lire et écrire. Cette façon de poser le problème aidera peut-être les alphabétiseurs à se libérer du préjugé voulant que les illettrés soient des êtres stupides, déficients ou inadaptés et à les considérer comme des penseurs, des êtres aptes à former des concepts et des idées abstraites, mais limités dans leur représentation du monde. Au lieu d'utiliser les trois modes de représentation concret, imagé et symbolique, ils doivent se limiter à la représentation imagée et concrète.

En éloignant les problèmes de l'analphabétisme du domaine individuel, j'espère empêcher les alphabétiseurs de croire à tort que ces problèmes ne peuvent se résoudre qu'en classe. On doit au contraire les envisager dans le contexte plus large des obstacles structurels. Les notions de classe, de race, de région et d'institution sont si profondément ancrées dans nos croyances que, souvent, nous n'imaginons pas qu'elles peuvent être à l'origine des problèmes que nous cherchons à résoudre. Étudions maintenant quelques-uns de ces obstacles structurels à l'acquisition de pouvoir.

Je pose comme hypothèse de départ qu'il existe d'autres moyens de parvenir à l'alphabétisation et que l'on peut découvrir et mettre en œuvre des modifications acceptables des structures, propres à augmenter la quantité et la qualité des programmes d'alphabétisation organisés au Canada et à l'étranger. Étudions certaines de ces possibilités.

1. Transformations institutionnelles

Il y a peu de temps que les institutions nous ont entièrement engloutis. Nombre de personnes aujourd'hui intégrées à la vie du Canada, se souviennent d'avoir acquis bien des aptitudes professionnelles ou artisanales et bien des connaissances fondamentales en travaillant auprès d'une personne qui connaissait l'activité entreprise. Les étudiants autochtones élevés dans les réserves indiennes ont à leur actif bien plus de compétences pratiques ou utiles acquises en dehors de l'école que leurs homologues des villes. Ce déséquilibre entre les compétences acquises d'une part à l'extérieur et d'autre part au sein des établissements scolaires, se retrouve dans le Tiers-Monde. À mon avis, l'apprentissage de masse dans les établissements est encore très jeune et, espérons-le, assez faiblement ancré, car ces milieux réussissent vraiment mal à instruire les pauvres. L'éducation utilise un modèle d'établissement bureaucratique emprunté à l'industrie, fondé sur l'organisation de groupes standardisés en niveaux nettement différenciés auxquels des professeurs au rôle bien précis viennent enseigner selon des méthodes mécanistes. Ce modèle se préoccupe peu de donner du pouvoir aux élèves. Bien sûr, les établissements d'enseignement ne représentent qu'un des groupes d'institutions qui empiètent sur notre vie. N'oublions pas les églises, les hôpitaux, les moyens de transport, les médias et même la pornographie. L'Office national du film a récemment produit un film intitulé *C'est surtout pas de l'amour — Un film sur la pornographie*. Il pourrait en faire plusieurs autres qui se nommeraient :

C'est surtout pas de l'éducation — Un film sur les écoles;

C'est surtout pas de la santé — Un film sur les hôpitaux;

C'est surtout pas de de la spiritualité — Un film sur les religions.

Certains critiques prônent l'abandon des institutions enfermées dans un cadre mécaniste. Je crois plutôt qu'au lieu de les abandonner, nous pouvons rendre nos établissements humanistes en introduisant des structures qui diversifient les cadres d'apprentissage et d'enseignement.

À l'école secondaire, les programmes en alternance constituent une façon de diversifier les milieux d'apprentissage dans les établissements, tandis que les programmes d'enseignement par les étudiants et d'internat dans les hôpitaux permettent d'étendre le milieu d'apprentissage à l'extérieur des écoles et des universités. Les élèves-maîtres du Manitoba[3] ont recommandé de transformer une année entière de B. Éd. en année d'internat passée dans les écoles. Nous sommes d'ailleurs en train d'intégrer ce modèle à notre programme du Winnipeg Education Centre.

Ivan Illich a entre autres suggéré une structure d'enseignement appelée toiles d'apprentissage. Deux des quatre réseaux qu'il a décrits ont reçu le nom de réseau «d'échange de compétences» et de réseau de

«correspondants»[4]. Dans les années 1970, un petit groupe innovateur de Chicago a organisé sur ce modèle un réseau d'échange informatisé qui notait les compétences que chaque participant désirait enseigner et apprendre, puis tentait d'apparier les élèves et les professeurs de chaque domaine. Ce mouvement populaire publia un catalogue qui présentait bien plus de cours que n'importe quel collège communautaire. Ce système d'échange qui dut affronter toutes les difficultés liées au financement à court terme, n'aurait pas eu besoin de rester à l'écart du cadre collégial. Intégré à un établissement, il aurait coûté beaucoup moins cher par élève que les cours ordinaires. Les élèves auraient alors pu choisir entre les cours plus structurés donnés en classe et l'instruction plus libre dispensée à la maison ou dans un endroit communautaire proche de la maison.

Certains penseront peut-être que les établissements diversifiés recommandés ici ne tiennent guère compte de la fonction de légitimation des établissements d'enseignement qui, en plus d'enseigner aux étudiants, confirment que ceux-ci ont atteint un certain «niveau» de compétence. Dernièrement, cette fonction de légitimation est quelque peu remise en question. On a par exemple demandé à certaines industries des États-Unis, notamment à des services de ramassage d'ordures, de démontrer pourquoi une personne doit avoir terminé la douzième année pour obtenir un emploi d'éboueur et on leur a demandé de retirer cette exigence préalable si elles ne peuvent prouver de lien direct entre le certificat exigé et la tâche visée. Le même problème existe au Canada. Les collèges communautaires exigent souvent un niveau d'instruction élevé pour s'inscrire à un cours de soudure ou de découpage de la viande par exemple. Ces préalables, souvent sans rapport avec les besoins du cours, constituent uniquement des moyens de contrôle des inscriptions. Ils sont donc injustes puisqu'ils servent principalement à écarter les pauvres des collèges. Nous aiderions peut-être davantage les élèves des cours d'alphabétisation à acquérir du pouvoir en collaborant avec eux à la suppression de ces barrières institutionnelles plutôt qu'en leur enseignant le codage et le décodage.

Pour remplacer l'attestation d'établissements préparatoires, on pourrait recourir, dans le cadre d'un programme d'apprentissage en cours d'emploi, à l'évaluation de l'élève dans le milieu même où il doit exercer ses compétences. La suppression de cet obstacle qui entrave l'accès à l'emploi et à d'autres possibilités de formation, donnerait certainement autant de pouvoir aux personnes appelées analphabètes que nos efforts actuels en matière d'éducation. Illich réclamait instamment l'ajout suivant à la constitution des États-Unis : personne ne devrait se voir barrer l'accès à un emploi ou à une formation complémentaire parce qu'il n'est pas resté assez longtemps dans un établissement préparatoire. Nous devrions insérer la même clause dans la Déclaration canadienne des droits.

2. Transformations géographiques

La géographie constitue un deuxième grand obstacle à l'apprentissage. Elle affecte surtout les autochtones et les habitants des fermes ou des petites villes rurales du Canada et du monde entier. Pendant les années 1960 et 1970, le «regroupement» était le mot-clé dans les districts scolaires des Prairies et d'autres parties du Canada et du monde. Les économistes prévoyaient que des services centralisés d'enseignement reviendraient moins cher que les petites écoles de brique rouge et les éducateurs promettaient plus d'options aux élèves dans de grandes écoles. En réalité, les écoles regroupées n'ont pas été plus économiques. On a troqué les instituteurs à classe unique contre des chauffeurs d'autobus, tandis que les coûts de chauffage et d'entretien des écoles de campagne ont cédé le pas aux frais de transport des enfants vers les écoles centralisées. Ces frais sont d'ailleurs restés assez bas si on les compare au coût social du temps passé dans les autobus par des élèves qui auraient pu, au lieu de cela, travailler à la ferme ou à l'école. Il est vrai que les élèves des écoles centralisées disposent d'une gamme d'options plus vastes, mais on les a vus au même moment se détacher davantage de l'école, ce qui n'a pas amélioré la productivité.

De la même façon, les universités font preuve de discrimination à l'égard des étudiants de régions éloignées, si elles ne prévoient pas à leur intention de locaux centralisés. Après avoir constaté lors d'une conversation avec le chef d'une réserve indienne il y a plusieurs années que nous encouragions tous les deux nos filles à aller à l'université, je découvris en comparant nos notes que mon interlocuteur devait débourser au moins 10 000 $ de plus que moi par an. Sa fille avait en effet abandonné l'école en neuvième année, dernière année accessible au village. Elle dut donc attendre d'avoir 21 ans pour s'inscrire comme étudiante adulte. Elle avait alors deux enfants et un mari qui devaient l'accompagner à la ville. Le coût serait d'ailleurs un obstacle assez mince en comparaison des différences culturelles et pédagogiques qui séparent les études sur un campus et l'apprentissage dans une réserve.

Au lieu d'envoyer les étudiants au campus de la ville, la province du Manitoba et l'Université de Brandon ont décidé avec l'aide financière du ministère de l'Expansion économique régionale, de dispenser dans les réserves indiennes le programme complet de préparation au brevet d'enseignement. En 1976 est né le BUNTEP (programme d'études pédagogiques dispensé par l'Université de Brandon dans les régions du Nord). Ce programme, parfois dispensé à une dizaine d'endroits du nord du Manitoba, s'est révélé un succès. Les étudiants inscrits à ce programme ont rivalisé d'assiduité avec les étudiants des campus ordinaires et ont dépassé dans ce domaine les autres étudiants autochtones inscrits dans les campus urbains pendant la même période. Ce programme a prouvé que la proximité de piscines et de bibliothèques universitaires est moins nécessaire à la qualité d'un programme d'études pédagogiques que la proximité d'écoles et d'enfants. Les frais liés à ce programme ne diffèrent pas vraiment des frais

habituels. Dans chaque réserve, le programme est dispensé à l'école ou dans des bâtiments distincts fournis par la bande, ce qui réduit au minimum les frais supportés par l'université. Cette économie compense largement les frais de logement et de transport aérien des professeurs. On retrouve les mêmes barrières géographiques chaque fois que les services d'enseignement sont centralisés. Mais, le programme BUNTEP le montre bien, il n'est pas nécessaire de supprimer les établissements pour éliminer cette barrière. Il suffit que ceux-ci diversifient leurs services pour mieux répondre aux besoins des élèves situés à l'écart du noyau principal. On pourrait ainsi mettre les programmes d'alphabétisation et les programmes des collèges communautaires à la portée des élèves des régions rurales et des réserves indiennes, comme le Frontier College en donne l'exemple depuis quatre-vingt-cinq ans. On pourrait étendre considérablement ces services avec la collaboration des collèges communautaires et des facultés d'éducation, car le besoin s'en fait grandement sentir si l'on pense que le Canada compte plus d'un million d'adultes incapables de lire et d'écrire et trois millions d'illettrés fonctionnels.

3. Transformations économiques

Pourquoi existe-t-il tant de pauvres dans un pays aussi riche que le Canada? On peut répondre que la répartition des richesses est très régressive. Plus un groupe a un revenu élevé, plus sa part de richesse est grande. Les alphabétiseurs doivent savoir qu'au-delà des entraves institutionnelles et géographiques qui privent les analphabètes de pouvoir, existe une barrière peut-être encore plus forte : la répartition de la richesse dans la société canadienne.

Un rapport récent du Conseil national du bien-être social[5] soulignait que les 20 % de familles canadiennes les plus pauvres ne recueillent que 5,9 % du revenu familial national et ce pourcentage comprend les allocations familiales, les crédits d'impôt pour enfants, l'assurance-chômage, les pensions, etc.

Par contraste, les 20 % de familles les plus riches cumulent 40 % du revenu, soit 7 fois la part qui échoit au groupe des pauvres.

«La répartition du revenu des individus sans attaches est encore plus boiteuse : le groupe supérieur reçoit 46 % du revenu total, soit 10 fois les 4,6 % recueillis par le groupe le plus pauvre».

Le système fiscal est le nœud de cette injustice : en effet, ce ne sont pas les plus riches qui paient les impôts ou le pourcentage d'impôt les plus élevés. Ce fardeau retombe plutôt sur les membres plus pauvres de la société. Par ailleurs, les paiements de transfert provenant de l'impôt sur le revenu, loin d'aider les personnes qui en ont le plus besoin, servent à sortir d'affaire des déposants millionnaires, des compagnies privées de transport ferroviaire et d'autres industries. À vrai dire, le système fiscal canadien

bourré d'échappatoires et les transferts de fonds aux banques et sociétés contrebalancent facilement les milliards de dollars consacrés aux programmes sociaux. La plupart des illettrés font partie du groupe frappé par l'injustice du système fiscal et des paiements de transfert gouvernementaux. En conséquence, les obstacles institutionnels et monétaires contribuent pour beaucoup à anéantir l'acquisition de pouvoir visé par les programmes d'alphabétisation.

III. COMMENT SURMONTER LES OBSTACLES PÉDAGOGIQUES À L'ACQUISITION DE POUVOIR

La dernière phrase du paragraphe précédent évoque une image qui décrit peut-être bien le travail auprès des analphabètes. Je me représente l'analphabétisme comme un grand trou culturel dans le sol. D'un côté se trouvent les alphabétiseurs qui travaillent fort pour combler ce trou et supprimer le problème de l'analphabétisme. De l'autre côté se trouvent notamment les administrateurs de société, les politiciens, les recteurs d'établissement d'enseignement qui conçoivent ce trou comme les fondations d'une nouvelle structure qu'ils voient émerger de ce substrat de boue et de saleté. Le trou est si grand que chacun ne voit pas qu'il défait le travail de l'autre. Dans leurs classes, les alphabétiseurs s'efforcent de donner du pouvoir aux gens alors qu'à l'extérieur de la classe, barrières institutionnelles et politiques monétaires viennent supprimer ce pouvoir. Comment modifier cette situation ?

1. Développement de la conscience

Les programmes d'alphabétisation doivent inclure une étape vitale qui amène les élèves à voir ce qui se passe dans le milieu culturel. Ils doivent savoir se placer à l'endroit qui leur donne une vue d'ensemble. Dans son livre *Education for Critical Consciousness*, Paolo Freire a donné un plan des stades de conscience utiles pour cette démarche. Par ailleurs, William A. Smith a, dans un rapport intitulé *The Meaning of Conscientizacao, The Goal of Paolo Freire's Pedagogy*, exposé clairement ces stades de conscience, brièvement décrits dans le diagramme suivant [6]:

STADES DE LA CONSCIENCE

CONSCIENCE MAGIQUE	*CONSCIENCE NAIVE*	*CONSCIENCE CRITIQUE*
Caractérisée par l'acceptation ou la résignation à la situation existante. La nature humaine ou Dieu a voulu qu'il en soit ainsi. Nous, les humains, n'y pouvons rien.	Caractérisée par le fait que les personnes croient qu'elles ou leurs semblables constituent le problème. Cette analyse simpliste amène tout au plus des changements mineurs.	Caractérisée par la conscience que le système est injuste. On doit recourir à l'engagement communautaire et à l'action sociale pour transformer le système.

Freire a découvert qu'on ne peut apprendre à lire à des personnes encore au stade de la conscience magique, puisque selon elles, la nature humaine ou Dieu a décidé qu'elles devaient rester illettrées. Le problème n'étant pas entre leurs mains, elles pourraient seulement répondre par l'acceptation fataliste de leur place d'opprimées dans le cosmos. Par son travail appelé action culturelle, Freire voulait aider les gens à comprendre que l'analphabétisme est une déficience culturelle et non naturelle. Il essayait de dissiper l'erreur consistant à croire que la plupart des événements humains sont des événements naturels, en utilisant des images étudiées dans des cercles de culture. Une image montrait un chasseur muni d'un arc en bois et d'une flèche. Si on leur demandait qui a fait l'arc, les élèves au stade de la conscience magique répondaient que c'était Dieu, puisqu'il avait fait pousser l'arbre. Freire faisait alors remarquer que, bien que l'arbre soit un objet naturel, l'arc est un objet culturel créé par des gens travaillant le bois. Après maintes discussions de ce genre, les gens prenaient conscience que les humains sont à la source de la plupart des événements du monde social, lesquels sont des actions culturelles. Loin d'avoir une cause magique, l'analphabétisme, par exemple, résulte de la façon dont les gens organisent la société.

Après avoir pris conscience que la culture est créée par l'action humaine, les élèves pensaient souvent que les individus étaient responsables des problèmes du monde. Les personnes au stade de la conscience naïve concluaient donc qu'elles étaient responsables de ne pas savoir lire ou écrire. Au Canada, beaucoup de programmes d'alphabétisation actuels reposent sur cette supposition naïve et visent principalement à permettre aux personnes de travailler plus fort pour surmonter leurs déficiences. Cette analyse naïve porte à croire qu'un mauvais professeur ou des camarades de classe peu coopératifs ont pu contribuer au manque de succès de l'élève à l'école. De telles situations ont pu exister et amener une personne à abandonner l'école. Mais les professeurs étaient probablement eux aussi

prisonniers d'un système qui ne leur permettait pas de déterminer le nombre de leurs élèves ni les documents à utiliser. Les gens au stade de la conscience naïve tendent à voir le problème dans un contexte étroit axé autour de leur propre personne, de leurs pairs et de leurs amis. Ils réagissent donc en travaillant plus fort pour résoudre leur problème ou, quand ils désespèrent, en s'en prenant violemment à des personnes importantes dans leur vie. Ils pensent rarement à s'interroger sur le système injuste qui a créé leur situation culturelle, car cette attitude est celle d'une personne parvenue au stade de la conscience critique.

Pour cette personne le problème n'est pas dû aux seuls individus, mais bien au système. Elle comprend mieux le lien entre les côtés du trou décrit plus haut : le problème ne vient pas simplement de ce que les gens ne travaillent pas assez ou boivent trop. Au cœur de la question se trouvent le pouvoir politique et des intérêts personnels que l'on devra déplacer si l'on veut aboutir à un changement important et significatif. Les individus devront être fiables, mais dans le cadre de la collectivité et des groupes concernés. C'est au moment où la collectivité acquiert du pouvoir que l'individu peut le mieux en acquérir lui-même, c'est-à-dire au moment où les individus s'unissent pour effectuer des recherches et agir à partir des résultats de ces recherches. Cette action culturelle et ce développement de la conscience doivent jouer un rôle dans tout programme d'alphabétisation qui voit l'acquisition de pouvoir par les élèves comme un élément essentiel de ses objectifs. Apprendre à coder, à décoder et à comprendre les liens et les rapports logiques prend son sens dans le cadre global de l'accès à l'indépendance, à l'assurance, à l'autonomie et à la responsabilité.

2. Matériel concret et illustré

J'ai mentionné plus tôt la recherche de Gladwin sur les modes de pensée des navigateurs illettrés de l'atoll de Puluwat. Des objets concrets, notait-il, comme les vagues, les coques de bateaux et les oiseaux, ainsi que des figures dans le sable ou des amas d'étoiles dans le ciel permettaient aux analphabètes de penser et de résoudre des problèmes de façon élaborée et efficace. Je propose que, dans les programmes d'alphabétisation, nous misions sur ces points forts pour améliorer l'apprentissage des symboles et la compréhension des rapports symboliques. J'ai appris en enseignant les mathématiques à des étudiants qui avaient abandonné cette discipline avec la conviction «qu'ils ne pourraient jamais rien y comprendre», que l'emploi de matériel concret est non seulement un bien, mais souvent le seul moyen de faire saisir des notions. À mon avis, il importe aussi que les personnes capables de manier facilement les symboles reviennent souvent à la réalité représentée par ces symboles, sous peine de perdre contact avec l'expérience directe qui est à l'origine de tout savoir.

Deux types d'expérience concrète — réalité véritable et simulée — peuvent figurer dans un programme d'alphabétisation. L'expérience concrète de la réalité peut se faire en classe, dans le cadre de débats sur les

questions concrètes qui affectent la vie des élèves. Aux Bahamas, Kyle Fiore et Nan Elsasser ont bâti un excellent programme d'alphabétisation pour les femmes à partir des dialogues et des écrits construits pendant les cours par les élèves inscrites au programme. L'expérience concrète de la réalité peut aussi se faire en dehors de la classe, quand les élèves recueillent des entrevues enregistrées et des photographies pour constituer un journal illustré sur une activité ou un événement donné.

Par ailleurs, des activités simulées peuvent prendre la forme de séances de théâtre, de sculpture et de séminaires ah-hah. Ces techniques d'éducation populaire ont été mises au point dans le Tiers-Monde pour faire pendant aux méthodes pédagogiques traditionnelles.

D'autres matériaux ou modèles concrets simulés sont précieux pour enseigner le langage mathématique. Blocs, tiges, ordinateurs à boules de loto et machines d'entrée/sortie sont tous des matériaux tangibles que l'élève doit manipuler s'il veut comprendre les procédés. Ils contrastent avec les micro-ordinateurs, presque aussi symboliques que les textes qu'ils remplacent parfois. Certains logiciels, comme le programme LOGO inventé par Seymour Papert, se rapprochent quelque peu des modèles imagés utilisés par les navigateurs de Puluwat.

3. Fabriquer ses propres produits

Pour faire la transition entre le développement de la conscience et l'alphabétisation, Freire employait des mots qui, d'après des discussions antérieures, s'étaient révélés le vocabulaire de base de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. On a beaucoup écrit sur les mots génératifs que Freire utilisait en portugais et en espagnol. Toutefois, nous parlons surtout ici des mots d'émotion comme «pauvreté», «injustice», «sécurité», «oppression». Sylvia Ashton Warner[7] a adopté la même stratégie fondée sur les mots émotifs pour enseigner la lecture et l'écriture aux enfants maori : selon elle, ses jeunes élèves saisissaient facilement et rapidement des mots comme «amour», «baiser», «maman», «papa» et «effrayé», sous leur forme écrite ou orale.

Notre programme devrait donc permettre aux élèves de traiter de questions concrètes touchant leur vie. Il devrait puiser dans les intérêts, les curiosités, les craintes et les préoccupations de la population à laquelle nous enseignons. La pédagogie en classe doit permettre aux élèves d'agir sur le monde, de construire des modèles, d'effectuer des enquêtes, de rédiger des scénarios de productions vidéo sur des sujets qu'ils souhaitent étudier. L'expérience immédiate liée à la création de produits est la meilleure et peut-être la seule façon d'apprendre que l'on peut influer sur le monde. En classe, cela peut se faire en déplaçant des blocs et en les groupant en catégories, en effectuant un montage vidéo ou en écrivant un livret sur une question préoccupante. Ce matériel personnalisé remplace les manuels remplis de mots et de tournures empruntés à d'autres personnes.

4. Enseigner en vue de rééduquer

L'éducation devrait s'efforcer aujourd'hui de jeter les bases d'une rééducation. Nous devons donc axer notre enseignement sur des aptitudes fondamentales — classer, ordonner, transformer, penser logiquement — plutôt que sur le contenu, c'est-à-dire l'apprentissage des faits historiques, scientifiques ou mathématiques.

Nous devons aussi axer notre enseignement sur le transfert de l'apprentissage plutôt que sur la rétention de faits; sur la pensée plutôt que sur la mémorisation. La pensée se définit de bien des façons. Nous parlons ici de l'aptitude à trouver des ressemblances entre des situations différentes, à trouver des situations analogues ou même des situations métaphoriques. Lorsqu'on enseigne en vue d'un transfert, une méthode efficace consiste à montrer aux élèves que la même idée ou la même notion peut être représentée sous une forme concrète par des blocs ou des modèles, sous une forme imagée par des diagrammes ou des graphiques, ou encore sous une forme symbolique, par des mots, des phrases et des expressions mathématiques.

Axer son enseignement sur la pensée signifie explorer en profondeur les structures fondamentales de la connaissance plutôt que les détails construits sur ces structures. Les structures fondamentales de toute discipline reposent sur les valeurs et les éléments importants qui la composent. Dans le cas des nombres par exemple, ce sont des éléments fondamentaux comme la base numérique et la place qui règlent la marche du système. En musique, ce sont des éléments comme la mesure, les barres de mesure et les vers qui divisent le temps et créent le rythme. En grammaire, ce sont des éléments comme le temps, le singulier et le pluriel, la forme positive ou négative, la forme affirmative ou interrogative qui constituent la structure. En se concentrant sur ces structures fondamentales, on peut voir comment les disciplines s'apparentent les unes aux autres et donc comment l'enseignement interdisciplinaire peut se réaliser. Cette démarche peut peut-être rendre l'apprentissage plus efficace à une époque où la quantité de choses à apprendre paraît accablante.

IV. RÉSUMÉ

Cette discussion sur la pédagogie ou sur l'activité des alphabétiseurs dans leurs ateliers peut sembler bien éloignée des racines structurelles de l'analphabétisme mentionnées plus tôt lors de l'étude des barrières instutionnelles et des injustices fiscales. J'espère bien que non, car la

transformation de nos institutions dépend avant tout de l'acquisition de pouvoir par les élèves. Arrivés au stade de la conscience critique, les élèves et leurs professeurs doivent se servir des séances d'alphabétisation pour dialoguer sur les réalités qui modèlent leur vie. Mais ce processus doit aller au-delà des dialogues. S'ils veulent que les connaissances acquises deviennent source de pouvoir, les élèves des cours d'alphabétisation et leurs professeurs doivent passer des dialogues aux actes.

> «À mesure que les étudiants analphabètes organiseront une forme plus précise de pensée par le biais d'une vision problématique de leur univers et d'une analyse critique de leurs expériences, ils seront de plus en plus aptes à agir avec confiance.
> L'alphabétisation devient alors une tâche globale concernant les rapports des élèves analphabètes avec le monde et avec les autres. En comprenant cette tâche globale et en s'appuyant sur leur expérience sociale, les élèves augmentent leur propre attitude à prendre en main ladite tâche en tant qu'acteurs — dans la pratique.»
>
> *Paolo Freire*[8]

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Parry, Penny, «Empowerment: Easier Said Than Done!», *Perspectives on Children and Families*, bulletin du Hull Institute, Calgary (Alberta), vol. 1, no. 2, septembre 1985, p. 1.

2. Verner, Coolie, «Illiteracy and Poverty», *B.T.S.D. Review*, vol. 2, no. 2, novembre 1973, p. 15.

3. *New Direction in Elementary Education for Manitoba School*. Rapport du Comité d'étude de l'enseignement primaire, ministère de l'Éducation du Manitoba, août 1976, p. 8.

4. Illich, Ivan, *Une société sans école*, traduit de l'anglais par G. Durand, Paris, Éd. du Seuil, 1971.

5. Relaté dans la Winnipeg Free Press du 26 octobre 1985, tiré d'un communiqué du Conseil national du bien-être social publié dans la semaine du 26 octobre.

6. Smith, William A., *The Meaning of Conscientizacao: The Goal of Paulo Freire's Pedagogy*, Amherst, University of Massachusetts, Center for International Education, 1976, p. 43.

7. Ashton-Warner, Sylvia, *Teacher*, New York, Simon and Schuster, 1963.

8. Freire, Paulo, *The Politics of Education*, Massachusetts, Bergin and Garvey Publishers, 1985, p. 14.

BIBLIOGRAPHIE

Ah-Hah! A New Approach to Popular Education. Toronto. Gatt-Fly, 1983.

Arnold, Rick et Bev. Burke, *A Popular Education Handbook*, Ottawa, CUSO Development Education, 1983.

Barndt, Deborah, Ferne Cristall et Dian Marino, *Getting There: Producing Photo Stories With Immigrant Women*, Toronto, Between the Lines, 1982.

Berggren, Carol et Lars, *The Literacy Process: A Practice in Domestication or Liberation*, London, Writers and Readers Publishing Cooperative, 1975.

Brown, C., *Literacy in Thirty Hours: Paulo Freire's Literacy Process in North-East Brazil*, London, Writers and Readers Publishing Cooperative, 1975.

Bughee, J., «The Freire Approach to Literacy: Review and Reflections», dans *Literacy Discussion*, vol. 4, no. 4, 1973.

Fiore, Kyle et Elsasser, Nan, «Strangers No More: A Liberatory Literacy Curriculum», *College English*, vol. 44, no. 2, février 1982, p. 115-128.

Freire, Paulo, *Pédagogie des opprimés*, Paris, F. Maspero, 1974.

Freire, Paulo, *Cultural Action for Freedom*, Cambridge (Massachusetts), Harvard Educational Review and Center for the Study of Development and Social change, 1970.

Freire, Paulo, «L'éducation : domestication ou libération ?» dans *Perspectives*, UNESCO, vol. 2, no. 2, été 1972.

Freire, Paulo, *Education for Critical Consciouness*, New York, Seabury Press, 1973.

Freire, Paulo, *L'éducation : la pratique de la liberté* , traduit du brésilien, Paris, Éditions du Cerf, 1971.

Freire, Paulo, *Lettres à la Guinée-Bissau sur l'alphabétisation : une expérience en cours de réalisation*, traduit par Alfred Hervé-Guyer, Paris, F. Maspéro, 1978.

Freire, Paulo, *The Politics of Education* , Massachusetts, Bergin and Garvey Publishers, 1985.

Illich, Ivan, *Une société sans école*, traduit de l'anglais par G. Durand, Paris, Éd. du Seuil, 1971.

Kozol, Jonathan, *Prisoners of Silence*, New York, Continuum, 1980.

Mackie, Robert éd., *Literacy and Revolution. The Pedagogy of Paulo Freire* , New York, Continuum, 1981.

Papet, Seymour, *Mindstorms: Children, Computers and Powerful Ideas*, New York, Basic Books, 1982.

Shor, Ira, *Critical Teaching and Everyday Life*, Montréal, Black Rose Books, 1980.

Smith, William A., *The Meaning of Conscientizacao: The Goal of Paulo Freire's Pedagogy*, Amherst, University of Massachusetts, Center for International Education, 1976.

LA QUESTION DE LA LANGUE EN CONTEXTE MIGRATOIRE

Franklin Midy
Université du Québec à Montréal

— *Dans quelle langue convient-il d'enseigner à des apprentis ?*
— *De toute évidence dans une langue qu'ils comprennent.*
— *Dans quelle langue, enseigner à des monolingues ?*
— *Évidemment dans la seule langue qu'ils parlent.*
— *Et les adultes haïtiens à Montréal, créolophones monolingues jusqu'ici exclus de l'alphabet, dans quelle langue les initier aujourd'hui, sur le tard, à la lecture ?*
— *En créole, cela va de soi.*
— *... Non, pas si vite ! Ce n'est pas évident dans ce cas-ci... Rien d'ailleurs ne va de soi pour aucune question haïtienne d'importance.*

L'effet doublure

Encore la singulière originalité du cas haïtien? — Ce qui est sûr, c'est qu'effectivement rien ne va de soi pour les réalités haïtiennnes importantes, même quand il s'agit simplement de les reconnaître ou de les identifier... D'ailleurs, elles ne sont pas simples, elles sont toujours doublées, de façon spectaculaire. Elles ont leur doublure, comme des acteurs au cinéma ou comme nos présidents d'après Boyer. Ainsi le pays d'Haïti Toma est doublé — déplacé et remplacé — par la République de l'élite dirigeante, repoussé dans «l'arrière-pays»; la culture nationale est doublée par la culture d'emprunt de l'élite, reléguée dans le «folklore»; le créole national est doublé par le français officiel, refoulé dans le «patois». Mais, contrairement à ce qui se passe pour les doublures au cinéma, les doublures haïtiennnes, une fois qu'elles se sont substituées aux acteurs en titre, tendent à occuper tout le devant de la scène, à jouer tous les rôles, à produire tout le spectacle, bref à prendre toute la place, après avoir déplacé et remplacé. Elles tendent ainsi à accaparer toute l'attention qu'elles enferment dans l'hypnose et la fabulation, à occuper tout le regard qu'elles portent à la myopie, au biais, aux préjugés.

Qui tombe dans cette hypnose culturelle reste fasciné par le spectacle de l'avant-scène. Il finit par ne plus trouver de légitimité et de profondeur qu'à la seule doublure, la réalité doublée devenant pour lui lointaine et primitive, arriérée, folklorique, fantaisiste, apparaissant comme une étrange fiction chaque fois qu'elle tente d'entrer en scène à nouveau. On pourrait qualifier ce phénomène d'effet doublure.

C'est le cas du créole choisi comme langue d'alphabétisation en diaspora, aux yeux de ceux qui confondent la langue nationale créole avec sa doublure officielle française. Pour ceux-là, initier à la lecture, dans leur langue maternelle, les créolophones monolingues de la diaspora semble une

étrange idée : *«Enseigner en créole à des créolophones monolingues ? Cela donne à réfléchir et à débattre! Comment peut-on alphabétiser en créole à Montréal ?»* — On croirait entendre l'immense bourdonnement parisien autour de l'étrange Rica dans Paris, Persan en pays de Parisiens : *«Ah! Ah! Monsieur est Persan ? C'est une chose bien extraordinaire! Comment peut-on être Persan ?»*[1]

Dialogue de sourds

Depuis 1980, le Sant N-A Rive initie en créole à la lecture, s'efforce d'alphabétiser dans l'unique langue qu'elles parlent et comprennent des adultes haïtiennes jusque-là tenues hors de toute école. Il ne soupçonnait pas que son option longtemps préparée[2] aurait pu tant intriguer, susciter tant l'inquiétude dans l'opinion «éclairée». Cela lui semblait devoir aller de soi au moins pour l'opinion «informée». Les groupes alpha portugais à Montréal, par exemple, n'engagent pas de débat pour savoir dans quelle langue alphabétiser les immigrants portugais encore étrangers au français, ni les groupes alpha italiens pour les adultes italophones monolingues, ni les animateurs chinois pour les adultes sinophones monolingues : tout naturellement, ils le font dans la langue maternelle des apprentis.

Pourrait-on imaginer le contraire? Eh bien! Jean Prophète ne fait pas que l'imaginer. Il pense qu'il «serait logique» que tout immigrant anaphalbète monolingue soit *«alphabétisé directement dans la langue du pays d'accueil et qu'en Russie ou en Roumanie l'analphabète québécois soit alphabétisé en russe ou en roumain, et qu'au Québec l'analphabète haïtien soit alphabétisé en français»*. *«Transplanté en Chine ou au Japon»*, ce dernier devrait là aussi apprendre à lire en chinois ou en japonais, soutient avec rigueur le théoricien de l'alphabétisation en diaspora.[3] Par la logique formelle, on voudrait révolutionner la pratique courante, et bouleverser le bon sens par la belle théorie.

Comment pouvoir enseigner à des apprentis dans une langue inconnue ? Comment entrer en communication avec eux dans une langue qui leur est étrangère ? Sans réelle communication avec eux, comment pourront-ils être entraînés, comme nous l'explique le professeur Prophète, à «associer *«aux signifiés ou aux concepts équivalents»* «*l'image acoustique correspondant aux phonèmes et aux morphèmes ainsi que l'image graphique correspondant aux lettres, syllabes, mots»* ? En fait, il n'y aura pour eux ni phonème, ni morphème, ni graphème, ni aucun «ème» linguistique car il n'y aura pour eux que du bruit. Qui ne fait quotidiennement cette expérience en métro, en autobus ou dans la rue devant des étrangers dont on n'entend pas la langue : on entend du bruit!

Il ne va donc pas de soi, même pour des enseignants, qu'on ne puisse enseigner que dans une langue comprise des apprentis. Bien sûr, nous nous attendions au Sant N-A Rive à une certaine résistance idéologique, plutôt inconsciente, compte tenu du redoublement du créole par le

français, redoublement depuis longtemps inscrit dans la mémoire collective haïtiennne. Mais, nous ne nous attendions pas à ce qu'elle prenne cette apparence savante, non engagée, «*value-free*» selon l'épistémologie weberienne.

Face à cette appréhension, voulant éviter les malentendus, et allant au devant des préjugés, nous avons cru bon de publiciser notre position, nos programmes et nos objectifs. Nous l'avons fait dans une brochure dont la publication a été rendue possible grâce à une aide du ministère de l'Éducation.

Dans notre esprit, cette brochure s'adressait à tous, mais surtout aux groupes et individus déjà impliqués dans la pratique d'alpha ou s'apprêtant à le faire, à Montréal ou ailleurs dans la diaspora, aux États-Unis, aux Bahamas, en France, en République Dominicaine, etc. C'était pour nous une façon de débattre avec eux de nos expériences et de nos réflexions. Mais aussitôt la brochure parue, la théorie universitaire lève le pont-levis, monte au créneau et installe une vigie critique. Pour une question pertinente, elle exprime nombre de craintes, de critiques ou de rêves qui me paraissent non fondés ou irréalistes, qui tendent à méconnaître l'expérience soumise à l'examen ou à la repousser dans le lointain et dans la brume. La brochure a ouvert un débat soutenu dans le *Collectif Paroles*, mais elle n'a pas réussi à éviter les malentendus. Au contraire, d'une intervention à l'autre, les malentendus s'empilent, et l'objet du débat s'obscurcit. Témoin le dernier article de Kénol Moreau[4] : on voit difficilement quelle expérience précise est visée et critiquée. On a l'impression d'un *plon gaye* [6] sur aucune cible particulière, qui donne à l'auteur l'occasion d'exprimer ses vues et rêves sur les objectifs hypothétiques de l'alphabétisation fonctionnelle. Ainsi, plus va le débat, plus devient nébuleuse l'expérience/objet d'examen. Je voudrais dans ce texte, en tant que moniteur au Sant N-A Rive, lever si possible les malentendus et ramener la critique emballée à la réalité vécue.

Tout d'abord, dissipons les craintes non fondées, écartons les faux problèmes, évitons les faux débats.

1. Le Sant N-A Rive ne cherche nullement à «*tenter l'aventure du créole comme intermédiaire*» (Prophète, p. 36). Au contraire, il a été clairement dit que «*le Sant N-A Rive ne se propose pas d'enseigner le créole pour ensuite passer au français*», que l'alpha en créole ne sert pas «*simplement de marche-pied pour aller au trône du français*»[5], que la problématique du «*passage par le créole*» comme «*condition d'entrée dans la langue française*»[6] doit être rejetée comme étant celle de la problématique dominante de vassalisation/infériorisation du créole par le français (Midy, p. 58).

---

[6] Tir au hasard au fusil à cartouches

2. Il n'est point de l'intention du Sant N-A Rive de *«faire ânonner le créole»* à aucun analphabète haïtien (Ollivier, p. 39). Nous ne nous prenons pas pour des ânes, encore moins prenons-nous les apprentis pour des ânes. Non plus, nous ne voyons pas par quels préjugés de mandarins francisés nous ferions passer le parler créole pour une ânerie ou un ânonnement.

3. Le Sant N-A Rive ne soutient nulle part que *«l'alphabétisation des Haïtiens à Montréal ne peut se faire qu'en créole»* (Ollivier, p. 35). Les Haïtiens à Montréal qui parleraient français tout en ne sachant pas lire seraient dans la même situation que les Québécois d'origine qui sont analphabètes. Probablement d'eux-mêmes, ils fréquenteraient les cours ou les ateliers prévus pour ces derniers. Il en serait de même des analphabètes haïtiens aux États-Unis qui comprendraient assez bien l'anglais, comme il en a été pour les *viejos* haïtiens à Cuba au lendemain de la révolution : ils ont été alphabétisés en espagnol, en même temps que les autres Cubains analphabètes. Mais au Sant N-A Rive, nous n'avons pas encore la chance de tomber sur cette catégorie hypothétique d'analphabètes créolophones familiers au français.

Quelle est alors la position du Sant N-A Rive me demanderez-vous? La voici en résumé :

1. Nous soutenons, et nous y contribuons pratiquement, que les immigrants haïtiens créolophones devraient pouvoir communiquer dans la langue d'accueil. Déjà aidés par tout l'environnement culturel qui est pour eux meilleur professeur que nous, ils tentent de le faire de leur propre chef, sans attendre nos modes d'emploi, ni nos conseils, avisés ou non.

2. Nous soutenons, et nous y contribuons pratiquement, que les Haïtiens analphabètes et monolingues doivent, au pays comme en diaspora, pouvoir lire et écrire. Pour la plupart, ils en ont le vif désir, mais ils n'en ont pas les moyens ni les possibilités.

3. Nous soutenons enfin, et nous y contribuons pratiquement, que les immigrants créolophones monolingues, qui ne savent ni lire, ni parler la langue du pays d'accueil, ne peuvent être initiés à la lecture, rapidement et avec le moins d'échec possible, que dans leur langue maternelle, en créole.

Pawòl pale, pawòl konprann!*

Que cherchons-nous donc à enseigner au Sant N-A Rive ? Je crois l'avoir déjà dit clairement dans la brochure *Alphabétiser en créole* . Deux apprentissages y ont cours, pédagogiquement distincts, mais stratégi -

* Proverbe créole : on parle le même langage, on se comprend

quement reliés : d'un côté, l'initiation à la lecture, de l'autre côté l'initiation à la langue française, l'une et l'autre initiation visant à permettre aux nouveaux venus une meilleure prise sur leur nouveau milieu de vie. L'initiation à la lecture a lieu en créole, dans la seule langue parlée et comprise par les apprentis réels en chair et en os avec qui nous avons affaire. L'initiation à la langue française a lieu surtout en français. En début de session, les inscrites qui savent lire (plus ou moins) vont directement dans la section d'initiation au français, tandis que celles qui sont complète - ment étrangères au monde de l'écrit sont dirigées vers la section d'initiation à la lecture. Pour chaque objectif spécifique nous communiquons dans la langue appropriée.

Nous distinguons donc clairement, sans confusion aucune, l'apprentissage d'une langue non encore connue (le français) et l'apprentis - sage de la lecture/écriture dans une langue déjà connue (le créole). Ce que ne font pas nos critiques au prix de l'obscurcissement du débat : ils confondent apprendre une langue et apprendre dans une langue, semblent négliger la différence pourtant essentielle entre apprendre le français et apprendre à lire.

Pale franse pa di lesprit[5]

Sur la base de cette confusion énorme, ils reprochent au Sant N-A Rive de conduire en fait, par l'*«aventure en créole»*, à *«isoler davantage (les) nouveaux immigrants»*, à *«ignorer l'urgence des objectifs à atteindre»* (Prophète, p. 36) ou *«les besoins vitaux»* des nouveaux-venus (Moreau, p. 45).

Mais comment et pourquoi le fait de savoir lire pourrait-il isoler qui que ce soit? Le simple bon sens voit d'emblée un atout, là où la théorie douteuse flaire quelque piège. N'est-ce pas cette évidence qui anime tous les mouvements d'alphabétisation de masse ?

Oui, c'est assurément un acquis et un atout pour des Français en Chine de savoir lire, même s'ils n'ont pas encore appris le chinois. C'est un acquis et un atout pour des Chinoises au Canada de savoir lire, même si elles ne comprennent pas encore l'anglais. C'est aussi un acquis et un atout pour des Haïtiens au Québec de savoir lire, même s'ils ne parlent pas encore le français. Savoir lire sa langue est en soi un progrès sur la voie du développement culturel.

Mais alors, comment expliquer la bévue de ceux qui soutiennent qu'alphabétiser en créole en diaspora isole les apprentis-lecteurs ? Deux raisons, à mon avis, peuvent rendre compte de cet aveuglement.

---

[5] Proverbe : le fait de parler le français n'est pas une preuve d'intelligence

Tout d'abord, le redoublement du créole par le français a pour effet direct de porter à douter que savoir lire le créole soit une réelle habileté intellectuelle, un réel développement de l'esprit : «ne pouvoir lire que le créole» ne serait pas vraiment savoir lire. On pourrait noter à propos que pour nombre d'Haïtiens/nes écrire, c'est écrire le français ou ce qu'on croit en tenir lieu. Quant au créole, «il se parle, il ne s'écrit pas». A-t-on jamais assez remarqué ce fait devenir naturel, réflexe conditionné? Aussi longtemps qu'on se parle — entre gens lettrés ou gens illettrés, peu importe — la communication peut très bien se maintenir en créole. Mais dès qu'on veut écrire, seul le français, châtié ou marron, s'impose comme véhicule légitime, aux lettrés comme aux illettrés. Encore aujourd'hui, il viendra rarement à l'esprit d'une mère créolophone illettrée, qui vous prie d'écrire une lettre à son fils lui aussi créolophone illettré, que vous puissiez simplement transcrire ce qu'elle est en train de vous dicter en créole. Noblesse oblige, la lettre sera rédigée en français, «tout naturellement»... Dès qu'il s'agit de message écrit, presque chacun par réflexe, bien pensant ou mal parlant, se fiant à ses forces ou au savoir d'autrui, toujours en français, «prend sa plume pour vous écrire deux mots». La plume haïtiennne, habile ou malhabile, est allergique au créole. Heureusement, un mouvement culturel naissant de réappropriation et de revalorisation de la langue et de la culture nationale, au pays comme en diaspora, cherche à la guérir de son mal. Tout le monde parle créole, mais bien des *nèg ou nègès save* * prennent plaisir à s'excuser de ne pouvoir l'écrire. Est-ce si difficile? Il faut bien croire que *pale franse pa di lespri!*

La seconde raison de la théorie fantastique relative à l'effet d'isolement de l'alphabétisation vient, je crois, de la conception superficielle de ce qu'est lire. Nos contradicteurs, en effet, réduisent l'acte de lire au déchiffrement de signes graphiques (*eple lèt*) au lieu d'y voir une activité de l'esprit procédant à une prise d'information? (*pawòl pale, pawòl konprann*). Écoutons la question sans réponse de Jean Prophète parce que fausse question : *«Y a-t-il une économie de temps à enseigner des lettres en tant que signes graphiques, en créole, avant de passer au français, alors que ces signes sont identiques dans les deux langues ?»*. Non, il ne s'agit pas d'enseigner des lettres; il faut apprendre à lire, c'est-à-dire à développer les mécanismes mentaux qui président à la réception de messages ou d'informations que portent des mots et des phrases déjà entendus (dans les deux sens du mot : entendre et comprendre).

Un débat en l'air

Mais venons-en à la question centrale de nos critiques : «la question de la langue en contexte migratoire». Ils nous concèdent volontiers que l'alphabétisation en langue maternelle est l'approche idéale au pays natal. Mais, en diaspora, il serait pour eux «logique» que les «ressortissants»

* Personnes passées pour instruites

(étrangers) soient alphabétisés directement dans la langue du pays d'accueil (Prophète, p. 36; Ollivier, pp. 36-37). Il faut toutefois noter que pour Ollivier, paradoxalement, *«l'alphabétisation dans le contexte migratoire ne saurait faire l'économie d'un recours* (sic!) *à la langue maternelle»*.

Depuis les années cinquante, on ne cesse d'attirer l'attention sur la qualité première de la langue maternelle comme médium d'enseignement de la lecture et de l'écriture. *«C'est un axiome que le meilleur médium d'enseignement est la langue maternelle de l'élève»*, insiste l'UNESCO en 1953.[8] Aujourd'hui, la plupart des recherches scientifiques sur l'aphabéti - sation des adultes tendent à montrer qu'*«un apprenti adulte apprend plus vite à lire dans sa langue maternelle que dans une langue étrangère »*.[9] Il est en outre reconnu que *«les habiletés de base en lecture peuvent être aisément transférées de la langue maternelle à une seconde langue»*.[10] Sur la base de cette hypothèse, B. Robson entreprit en 1980 une recherche-action dans un camp de réfugiés Hmongs à Ban Vinai en Thaïlande. Son but : étudier l'influence de l'aptitude à lire/écrire sa langue maternelle sur l'apprentissage de l'anglais comme langue seconde (ESL). Les résultats de la recherche indiquent que l'aptitude des Hmongs à lire/écrire leur langue maternelle favorise de façon significative leur apprentissage de l'anglais.[11] Dans la même perspective Ford Foundation accorda en 1984 une subvention au Haïtian Centers Council of New York pour un programme d'alphabétisation d'adultes haïtiens en créole. Cette recherche-action veut encore vérifier l'hypothèse déjà testée en Thaïlande auprès des Hmongs, en vue d'une éventuelle généralisation des programmes d'ESL aux États-Unis (English Second Language).[12]

Mais revenons à la thèse selon laquelle il serait naturel d'alphabétiser en langue maternelle au pays natal, et logique d'alphabétiser dans la langue du pays d'accueil en contexte migratoire. J'avoue que je ne saisis pas le bien-fondé de cette théorie. Un simple déplacement géographique transfor - merait la situation pédagogique ? Par quel tour de passe-passe un adulte haïtien de surcroît analphabète, transplanté en Chine pourrait être du jour au lendemain alphabétisé en chinois ? Quelle prouesse!... On opère un simple déplacement spatial du problème, on le dépayse, on le dénationalise, et l'on croit ainsi lui trouver une solution étrangère.

Pour moi, le problème reste entier, qu'on soit en Chine ou en Haïti, au Québec ou au Japon, sur Mars ou sur la lune. Sauf peut-être au paradis, où les élus sont censés entendre instantanément toutes les langues. Mais dans ce royaume de science infuse n'existe pas non plus de problème d'apprentissage. Il nous faut donc revenir sur terre. Où l'on puisse se trouver ici-bas, on ne peut rapidement initier des apprentis à la lecture, autrement dit leur communiquer des informations sur la façon d'arriver à lire, que dans une langue qu'ils entendent et comprennent minimalement, dans laquelle ils peuvent déchiffrer les messages. Mais, peut-on jamais capter le message d'un poste émetteur quand on n'est pas sur sa longueur d'onde ?

Imaginons un instant que je sois demain matin inscrit avec nos contradicteurs à un cours d'informatique en japonais. Si d'aventure le professeur nous pose des questions, il se rendra vite compte, à son grand étonnement, qu'il a affaire à des sourds-muets ou à des Martiens. Sourds-muets, si nous osons répondre dans un charabia qui n'est ni du japonais ni des réponses d'informatique. Que pensez-vous qu'il arrivera ? Si tout se passe pour le mieux, mes condisciples et moi serions invités à nous inscrire au préalable à un cours de japonais. Et nous aurions, par témérité ou par innocence, perdu notre temps, notre argent, notre sommeil et, qui sait, notre tête aussi. Heureusement, la sagesse des universités prévient pareille folie : les candidats étrangers qui font une demande d'admission dans l'un de leur programme et qui connaissent mal la langue d'enseignement doivent réussir une examen dans cette langue avant de pouvoir s'inscrire.

En somme, il y a maldonne; nos critiques mélangent les cartes. Ce qui change de Haïti à Montréal, pour les analphabètes créolophones monolingues, ce n'est pas la langue de communication. Le français est pour eux à Montréal d'une grande utilité pratique, non pas en Haïti. De même pouvoir lire, à Montréal comme en Haïti. La question pratique qui se pose alors, c'est de savoir par quel bout commencer. Et à cette question pratique, il faut donner des réponses pratiques, dépendant des possibilités et des priorités de l'heure. En 1973-74 au Bureau de la communauté chrétienne des Haïtiens de Montréal, étaient animés par un moniteur des «cours de perfectionnement du français», parce qu'il s'agissait alors avant tout de préparer des candidats à l'expulsion à passer *je klere** devant le tribunal de l'immigration. Rappelez-vous la campagne anti-déportation et l'Opération mon pays. En 1978, sortis de l'illégalité, les apprentis étaient plus nombreux, les moniteurs et monitrices également. Il y avait lieu de mettre les points sur les i. Nous commençions alors à nous demander comment répondre de façon plus satisfaisante à leur double besoin de lire et de communiquer. La solution provisoire proposée en 1980, pour les analphabètes créolophones monolingues, était d'**abord** l'initiation à la lecture en créole, et **ensuite** l'initiation en français. Dès ce moment, nous étions conscients que le problème n'était pas définitivement réglé, ou plutôt qu'un autre problème pouvait apparaître, ainsi appréhendé alors :

> «En confinant l'usage du créole à la première étape et en réservant exclusivement la seconde étape au français, le danger d'un effet de dévalorisation du créole reste très grand : on réintroduit pratiquement, sans le vouloir, la fausse problématique, théoriquement remise en question, du «passage du créole au français.»
>
> (Midy, p. 60)

* Informé et averti

Déjà à l'époque, on abordait le problème avec lucidité, laissant ouvert l'espace des rajustements nécessaires : «*Dans cette perspective*, disions-nous, *la question revient à celle-ci : comment éviter que l'affirmation de la nécessité objective du français pour eux au Québec ne renforce la tendance subjective chez eux à la dévalorisation du créole ? Il faudrait certainement entreprendre avec eux l'analyse de la situation*». (*id.* p. 62).

Cette analyse a été entreprise, le problème appréhendé s'étant vite manifesté. À notre congrès de l'été '83, nous avons résolu de mettre les «deux matières» au programme pour les analphabètes créolophones monolingues et de faire avec eux les deux apprentissages de façon concomittante : chaque séance d'étude comprend maintenant un grand moment d'initiation à la lecture en créole et un petit moment d'initiation au français oral. L'évaluation critique de l'expérience se poursuivra.

Sortir des ornières du passé : expérimenter des voies nouvelles

Nos critiques, cependant, ne craignent pas de nous montrer accrochés, les yeux fermés, à une «ligne juste» (Ollivier, p. 39). On reproche au Sant N-A Rive son «*ton passionné*» et son «*style passionnel*». Il défendrait avec trop de certitude une expérience encore neuve, non encore consacrée par le satisfecit de la théorie.

Il est sans doute vrai que le Sant N-A Rive affirme avec force et conviction qu'on doit, si l'on ne veut pas renvoyer la solution aux calendes grecques, apprendre à lire en créole aux créolophones monolingues qui n'entendent ni le français, ni l'anglais, ni l'espagnol. Il affirme qu'on ne doit pas, dans cette voie, se laisser paralyser par les vieux préjugés ou les doutes flambant neufs, qu'il faut sortir des ornières du passé et du répétitif. Il est peut-être vrai aussi qu'il dénonce rudement le bavardage intellectuel sur les titres du créole et l'indifférence devant l'urgence d'alphabétiser les masses haïtiennes, en Haïti comme en diaspora. Il est encore vrai sans doute qu'il questionne passionnément ce partage inégal entre le souci de la question de la langue d'alphabétisation et le souci des créolophones à alphabétiser. Comme Alexis de Tocqueville présentant son *Ancien Régime et la révolution* , il pourrait dire à propos de son fascicule : «*J'espère l'avoir écrit sans préjugé, mais je ne prétends pas l'avoir écrit sans passion*».[13]

Est-ce là de la certitude dogmatique? Le prétendre serait confondre l'ordre de la connaissance et l'ordre de l'action, l'ordre de la théorie et l'ordre de la pratique. On n'attend pas en général, en situation d'urgence, d'avoir toute la certitude pour agir. Le laboureur n'attend pas le lever du soleil pour ouvrir des sillons nouveaux. Il suffit de voir un peu clair pour se mettre en chemin. L'action elle-même, en mouvement, produira plus de lumière, appellera sa théorie. Ce qui apparaît donc sous la figure du passionné n'est que l'expression de ce que Yves Dejean appelle «*le souci*

des créolophones».[14] Ce n'est point l'affirmation corsée, dans l'ordre de la connaissance, de quelque «ligne juste» inflexible.

Il convient de remarquer que les apprentis-lecteurs au Sant N-A Rive ne représentent qu'à peine le tiers de l'effectif total des apprentis. Il convient aussi de rappeler que le *«cours d'alpha (est) destiné seulement aux débutants»*[15] qui ignorent et l'écrit et le français, que le prétendu *«passage par le créole»* n'est pas un purgatoire inévitable que tous subiraient, y compris ceux qui ont déjà acquis quelque habileté en français et en lecture, que dans les faits aucun initié au français ne se voit contraint d'*«ânonner le créole»*. Il faut enfin souligner la trajectoire suivie jusqu'ici par le Sant N-A Rive; elle coïncide mal à quelque ligne droite rigide. C'est à la suite de l'évaluation de l'expérience en cours que nous sommes venus à l'option de l'alpha en langue maternelle. Le créole ne nous a pas été inspiré dans une sorte de coup de grâce ou de coup de foudre. Et ce n'est pas non plus notre intention, en optant pour le créole, de donner le coup de grâce au joyau de la francophonie. Sur ce point, les amoureux du français peuvent dormir en toute quiétude.

N'est-ce pas d'ailleurs nous-mêmes, les premiers, qui avons relevé, sans aveuglement ni inconscience, les problèmes rencontrés dans notre démarche? Nos critiques n'ont fait que les reprendre et nous les retourner maintenant, tout en semblant ne reconnaître qu'à eux seuls l'attitude de chercheur, *«celle du doute, du questionnement, de la remise en question»*, attitude opposée, selon eux, à la démarche militante (Ollivier, p. 36). Mais y a-t-il une seule question neuve qu'ils aient soulevée que nous n'ayons déjà posée publiquement ? Les observateurs étrangers attentifs, et qui ne tombent pas sous l'effet doublure, ont au contraire remarqué et souligné la présence dans les textes du Sant N-A Rive de la *«vigilance critique, de l'interrogation méthodique de la pratique»*[16] en cours.

Doute conformiste et doute critique

Il faut, du reste apprendre à distinguer : *anana pot kouwòn, men li pa renn pou sa**. Il y a doute et doute, doute conformiste et doute critique, doute idéologique et doute méthodique. Le doute de nos contradicteurs s'apparente drôlement au doute devant ce qui est nouveau, devant la remise en question de la tradition dominante. C'est le doute de ceux qui veulent s'accrocher à ce qui est sûr, établi de longue date et légitimé; c'est le doute qui a pour lui la force de l'habitude. Ce n'est pas le doute critique qui remet en question Tradition la Vénérable. C'est le doute du conformisme, du statu quo. Les pratiquants de ce doute ne semblent même pas douter que l'apprentissage d'analphabètes monolingues en diaspora puisse donner lieu à un problème nouveau à explorer. Ils se contentent en fait de reprendre,

* Proverbe : l'ananas porte une couronne, cela ne fait pas de lui une reine

sous couvert de théorie scientifique, le vieux proverbe conformiste : *lè-w rive yon kote, on jwenn tout moun ap danse son you pye, danse sou you pye tou!*° Au Québec, on parle français et on enseigne en français, faisons le aussi avec tout apprenti analphabète non francophone! Comme on ferait en Chine ou en Roumanie...

Dans le cas précis de l'alpha en créole, n'est-ce pas le Sant N-A Rive qui, de façon critique, doute et questionne, qui va à contre-courant ? Depuis toujours en Haïti, n'a-t-on pas prétendu alphabétiser en français ? Des trois centres d'alpha haïtiens à Montréal, n'est-il pas le seul qui soutient aujourd'hui l'apprentissage de la lecture en langue maternelle? Et n'est-il pas venu à cette position après une autocritique de sa propre pratique antérieure ? Mais voilà que le doute conformiste voudrait, en retournant la situation, relire notre approche critique et ouverte comme une position close et crispée.

Aussitôt connue notre position, elle a été exposée au feu de la critique. On a été d'autant plus prompt à questionner l'exception critique qu'on reste sans question devant la tradition établie. Cela donne bien à penser. Pourquoi ne pas questionner aussi l'incapacité des structures de la CECM à attirer et à retenir nos milliers d'analphabètes ? Pourquoi ne pas questionner l'échec des COFI dans l'alphabétisation d'Asiatiques monolingues ?[17] Pourquoi ne pas faire le bilan critique de la dernière aventure du fédéral dans l'alphabétisation en français des créolophones monolingues ? Le champ de tir pour la critique est si vaste! Mais l'on ne prend pour cible que l'expérience toute neuve du Sant N-A Rive. Que représente-t-elle pourtant ? À peine une goutte de sang neuf dans le courant limpide de la tradition. Mais précisément là est le problème : on nous reproche de troubler la limpidité courante, de troubler le concert des voix sûres en matière de langue d'alphabétisation en diaspora des créolophones monolingues.

Fétichisme de la théorie

Quand on ne nous demande pas tout simplement de «*corriger les erreurs de procédures commises*» (Moreau, p. 45), on nous conseille d'attendre, avant d'affirmer notre option, les résultats de recherches scientifiques reconnues. On renvoie la réponse urgente à un problème pratique à l'expertise de recherches non encore en chantier, «*à la psycho-pédagogie expérimentale (qui) nous permettrait, sinon de trouver des vérités éternelles, du moins de dépasser le niveau passionnel* ».[18] Mais, à partir de quel lieu et de quelles pratiques seront-elles découvertes, ces vérités psycho-pédagogiques ? Ne peut-on pas penser que ces vérités seront elles-mêmes relatives, situées, contextuelles, liées à des situations socio-économiques et

° Proverbe : quand arrivé quelque part vous remarquez qu'on danse d'un seul pied, faites de même

socio-culturelles,[19] comme nous le montre la sociologie de la culture ?[20] On peut douter, en tout cas, que les découvertes psycho-pédagogiques à l'intérieur du système d'enseignement des sociétés industrielles d'aujourd'hui puissent s'appliquer terme à terme à l'alphabétisation de créolophones monolingues fraîchement immigrés. À moins de verser dans une conception abstraite de l'Homme universel sans lieu et sans mémoire, sans racines et sans amarres. Ne serait-ce pas tomber dans un certain fétichisme de la théorie ? On demanderait à la théorie générale, loin de l'expérience concrète particulière, de diriger les pratiques là où il faudrait peut-être inviter à penser l'expérience et les pratiques nouvelles, à les théoriser, à produire de nouvelles connaissances à partir de l'observation et de l'analyse des faits.

Le dada d'adaptation

Dada! Écriture automatique!... Mais, l'inconscient libéré n'énonce pas que des vérités profondes. Il peut aussi proférer de vieux préjugés profondément ancrés. Telle me semble une certaine sociologie automatique de l'adaptation. Les partisans de l'alphabétisation dans une langue étrangère aux apprentis répètent l'un après l'autre, comme de façon automatique, qu'alphabétiser ces apprentis monolingues dans leur langue maternelle revient à les isoler au Québec, à empêcher leur adaptation.

Adaptation! Ah, le mot magique! Mot sésame! Clef passe-partout! Mais aussi notion idéologique fourre-tout! Adaptation à quoi ? Comment ? À quelles conditions? À toutes ces questions, on vous répond par un grand cercle... Apprenez la langue du pays d'accueil et vous arriverez à vous adapter, ayez la volonté de vous adapter et vous arriverez à apprendre la langue du pays d'accueil! Présupposée assumée, la connaissance de la langue du pays d'accueil est une condition suffisante d'adaptation et d'intégration. Intégration entendue dans le sens de réussite individuelle. Il y a bien pourtant ces chauffeurs de taxi haïtiens qui sont, malgré leur aisance relative en français, jugés «inadaptés» à l'industrie du taxi à Montréal! Même le *Collectif Paroles*, pourtant foyer d'expression de la langue française, aurait lui aussi encouru, à bien entendre le SOS du dernier numéro, le jugement d'être inadapté. *«Les raisons alléguées : cette revue ne travaillerait pas à l'intégration des Haïtiens dans la communauté d'accueil».*[21] Ces deux exemples pris dans deux champs différents d'expression des relations inter-ethniques disent bien en raccourci la difficulté sociologique de passer pour adapté. De par sa condition même, toute collectivité immigrée, à moins d'être dissoute dans le creuset d'assimilation du pays d'accueil, peut toujours être reconnue «inadaptée» sur tel ou tel aspect, à tel ou tel moment. Tout dépend de qui juge, selon quels critères, dans quelles circonstances. Mais, me dira-t-on, il ne s'agit pas de cela. Qu'on me dise alors à quoi réfère l'adaptation. Il faudrait peut-être prendre la peine de border et de borner cette notion vague, d'y planter du concret.

En fait, la sociologie automatique de l'adaptation ne semble penser qu'à une seule forme possible d'adaptation : celle qui consiste à se fondre et à se perdre dans le milieu. Adaptation raboteuse! Adaptation-laminoir! Adaptation-conformité! Elle semble ignorer que l'adaptation peut aussi être le fait du milieu, qui doit s'ouvrir à l'accueil et à l'insertion des nouveaux venus. L'adaptation ne peut être une démarche unilatérale de conformité au milieu; elle résulte plutôt de l'ouverture et du repositionnement de l'ensemble des composantes d'une société donnée, quand advient du nouveau.[22] Qui pourrait, malgré toute sa bonne volonté, s'intégrer dans une société idéologiquement barricadée sur elle-même ? La mémoire immigrante pourrait, là-dessus, vous conter plus d'une mésaventure. On pourrait voir à ce propos l'admirable pièce de Marco Micone sur la condition d'immigré : *Adolorata*.

Cette conception de l'adaptation niveleuse a pour effet de rendre chaque immigrant personnellement responsable de son manque d'insertion dans les structures du pays d'accueil. Cette incapacité à interroger les carences du milieu conduit, par exemple, le groupe multi-ethnique d'alpha de St-Léonard à charger, en dernière analyse, les apprentis laotiens de l'échec d'un COFI à leur apprendre le français. On accuse leur manque de motivation : *«la motivation de participer à un système de valeurs distinctes doit être là sans quoi toute entreprise éducative en langue seconde serait vouée à l'échec. C'est ainsi que ceux qui ont le plus profité des cours des COFI sont ceux qui finalement voulaient s'adapter...»* (Iasensa et al., p. 28). Approche plutôt psychologisante et moralisante; il suffirait pour réussir d'être motivé, de vouloir s'adapter, s'entend!

Aveuglée par l'adaptation conformiste, la sociologie automatique devient inattentive à l'adaptation créatrice. La non-adaptation niveleuse peut parfois être une qualité. Celle des Amérindiens, par exemple, leur a permis de résister au génocide culturel. De même la débrouillardise des vieux marrons nos ancêtres, ou des nouveaux marrons les «illégaux migrateurs»! Ces derniers font montre d'un savoir-faire créateur extraordinaire pour quitter la terre natale et survivre en pays inhospitalier. Quel astuce! Quelle intelligence pratique! Et tous ces non-lecteurs qui trouvent à travailler dans des postes qui exigent au moins un iota de compétence en lecture et en calcul! C'est merveille de les entendre conter comment ils s'y prennent. Quel réservoir de créativité! Quelle capacité d'adaptation créatrice! Hugues de Varine appelle ce ruissellement de savoir inventif *«la culture du tanakè»*[23] : créer du neuf avec du rebut! Et Michel de Certeau voit un «art» dans cette *«prolifération d'inventions en des espaces contraints»*.[24] L'art de faire pousser sa liberté dans les interstices de l'Ordre régnant, d'y *«instaurer de la pluralité et de la créativité»*.[25] Telle est la culture populaire!

Rêves de lettrés pour analphabètes méconnus

Méconnaissant le savoir inventif/adaptatif des créolophones monolingues, voilà qu'on se met à rêver pour eux, à leur place. On les

projette dans un grand monde technicolore. L'un fait dérouler en cinérama les objectifs de l'alphabétisation : *«mieux-être personnel, politique, économique»*, *«plus grande combativité»*, *«réduction des inégalités sociales»*, possibilité de meilleurs emplois, etc. Un autre *«caresse l'espoir de voir le jour où chercheurs, praticiens, militants, apprentis pourront se mettre autour d'une table afin de trouver... des pistes de recherches, susceptibles de faire avancer le débat»*. On se garde bien de nous dire dans quelle langue les apprentis analphabètes créolophones monolingues vont participer à cette équipe de recherche. Un troisième rêve du *«jour où les apprentis maîtriseront non seulement l'écriture de leur langue maternelle, mais également le parler et l'écrit de plusieurs autres langues»*.

Beaux rêves, vaines promesses! Il suffit de se rappeler les mécanismes complexes des inégalités sociales ou les conditions à réaliser pour maîtriser plusieurs langues ou devenir chercheurs autorisés... Ces grands rêves de lettrés planent très haut au-dessus des soucis quotidiens des créolophones. Ceux-ci n'expriment ouvertement que de petits désirs presque à portée de la main : «signer son nom», «écrire une lettre» aux parents, «lire la Bible à l'église», pouvoir «parler aux Blancs» au travail, pouvoir lire les directives de l'école aux parents... Aspirations plates, non adaptées, me dira-t-on sans doute! Mais, qui a donc le droit de gonfler à leur place, jusqu'à les faire éclater en billevesées, les espoirs concrets des apprentis ?

Épilogue

Sur le plan culturel, l'émigration/immigration, dans le cas de nos apprentis, peut se comprendre comme le passage d'une communauté de tradition orale à une société de culture écrite. Dans ce contexte migratoire, la question de la langue d'alphabétisation est essentiellement une question relative au rapport de la culture orale à la culture écrite : comment passer de l'une à l'autre ? Et surtout quelle place relative reconnaître à l'une et à l'autre ? Pour assumer ce passage et ne pas simplement le subir, la langue est un point de départ obligé, nullement un point de fuite. Ni fuite aveugle du créole, ni fuite enchantée vers le français!

NOTES

1. Montesquieu, *Les lettres persanes*, Paris, Les Éd. Garnier Frères, 1975, Lettre XXX, p. 69.

2. Voir René Soler, «Idéologie, méthodologie et matériaux didactiques au Sant N-A Rive», *Alphabétiser en créole*, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, DGEA, 1981, pp. 65-79.

3. Jean Prophète, «En marge du dossier de l'alphabétisation des immigrants haïtiens à Montréal», *Collectif Paroles*, no. 15, déc. '81/jan. '82, pp. 33-36.

4. Kénol Moreau, «L'immigrant haïtien et l'alphabétisation», *Collectif Paroles*, no. 25, sept./oct. '83, pp. 45-48.

5. Franklin Midy, «Le Sant N-A Rive et ses problèmes particuliers», *Alphabétiser en créole*, 1981, pp. 53-63.

6. Émile Ollivier, «Alphabétiser à Montréal, en créole?» *Collectif Paroles*, no. 18, juin/juillet/août '82, pp. 35-39.

7. Jean Foucambert, «La manière d'être lecteur», *Apprentissage et enseignement de la lecture, de la maternelle au CM2*, Paris, OCDL, SERMAP, 1978, pp. 37-38.

8. UNESCO, *L'emploi des langues vernaculaires dans l'éducation* , Paris, 1953. Voir aussi Valdman, A. et al., *Issues in International Bilingual Education: the Role of the Vernacular*, New York, 1982: *«It is widely accepted premise that learning is more effectively imparted in a child's native tongue»*.

9. Racine, Marie M.B., «Why literacy in the native language: the case of adult Haïtian illeterates», *Papers in the Social Sciences*, 1984, 4, p. 61-77.

10. Saville, M. & Troike, R., *A Handbook of Bilingual Education* , Washington D.C. Teachers of English to speakers of other languages, ERIC Clearinghouse for linguistics.

11. Robson, B., *Alternatives in ESL and Literacy: Ban Vinai*. Final report to the Asia Foundation, 1981.

12. Pour une discussion plus ample de la question, voir l'étude de Marie Racine déjà citée.

13. Alexis de Tocqueville, *L'Ancien régime et la révolution*, Paris, Idées/Gallimard, 1967, p. 49.

14. Yves Dejean, «Le souci des créolophones. Quelques réflexions sur un texte d'Émile Ollivier», *Collectif Paroles*, no. 19, sept./oct. '82, pp. 10-11.

15. Molière Estinvil, «Le Centre alpha N-A RIVE. L'expérience du Bureau de la CCHM», *Alphabétiser en créole*, 1981, p. 41.

16. Jean-Paul Hautecoeur, *Alphabétiser en créole*, 1981, préface, p. 16.

17. Cf. Isa Iasansa et al., «Le projet multi-ethnique d'alpha de Saint-Léonard», *Collectif Paroles*, no. 18, juin/juillet/août '82, pp. 26-30.

18. Charles Pierre-Jacques, «Créole, langue d'alphabétisation : difficulté d'aborder avec sérénité les questions haïtiennes», *Collectif Paroles*, no. 22, mars/avril '83, p. 31.

19. Michel Schiff, *L'intelligence gaspillée. Inégalité sociale, injustice scolaire* , Paris, Seuil, 1982.

20. Voir les travaux de Pierre Bourdieu en France et son concept de capital culturel.

21. *Collectif Paroles*, no. 26, nov./déc. '83.

22. Serge Moscovici, *Psychologie des minorités actives*, Paris, PUF, 1979, pp. 13-15.

23. Hugues de Varine, *La culture des autres*, Paris, Seuil, 1976. *Tanaké*, mot arabe créé à partir du tank américain.

24. Michel de Certeau, *La culture au pluriel*, Paris, C. Bourgeois éditeur, 1980.

25. Michel de Certeau, *L'invention du quotidien. 1/Arts de faire*, Paris, Coll. 10/18, 1980, p. 77.

SONDAGE LÉGER
CONCLUSIONS LOURDES

Jean-Paul Hautecœur
Ministère de l'Éducation

90 000 analphabètes au Québec

En 1984, le ministère de l'Éducation du Québec rendait publics les résultats d'un sondage fait en collaboration avec le Centre de sondage de l'Université de Montréal : *L'analphabétisme au Québec*, par Robert Maheu et Claude Saint-Germain.

La presse en a fait abondamment écho. Des articles critiques ont été publiés, notamment dans *Alphabétisation populaire* (hiver 1984, no. 15). Une lettre de protestation du Comité provincial en alphabétisation a été adressée au sous-ministre de l'Éducation Thomas-J. Boudreau, lequel a répondu en confirmant les résultats du sondage (cf. *Alpha-Liaison*, vol. V no. 1, 1984). Robert Maheu, dans un article au *Devoir* (1er février 1985), les reconfirmait. Enfin, le ministère de l'Éducation, dans son *Énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes* , citait les chiffres du sondage en déclarant qu'ils permettaient de *«mieux préciser l'état de la situation»* de l'analphabétisme au Québec (cf. *Un projet d'éducation permanente*, MEQ, 1984). On en est là : «250 000 Québécois de 15 ans et plus ont des difficultés à lire et à écrire. Parmi ceux-ci, 90 000 sont *«analphabètes complets»*, soit 1,8 % de la population adulte. Ce sont les chiffres officiels.

Un sondage de *La Presse*

Sous le titre *«Bienvenue Mr President»*, *La Presse* publiait le 16 mars 1985 les résultats d'un sondage CROP - *La Presse* qui comprenait la question suivante : «Pouvez-vous me dire le nom des chefs des pays suivants ?» :

Le Président des USA	M. Reagan 84 %	Autre 2 %	N.S.P./P.R. 14 %
Le Président de la France	M. Mitterand 37 %	3 %	60 %
Le Premier ministre de la Grande-Bretagne	Mme Thatcher 56 %	0 %	44 %

Le sondage était fait quelques jours avant la rencontre de R. Reagan et B. Mulroney à Québec le 17 mars. L'échantillon était de 1 337 ménages résidentiels et s'adressait aux chefs de ménage de plus de 18 ans. Les résultats étaient donnés à partir de 959 entrevues téléphoniques. La technique était la même que pour le sondage omnibus de l'Université de Montréal, mais avec deux fois moins de répondants.

Le sondage ne mesure ni une pratique, ni une compétence linguistique. Il n'est donc pas une mesure directe de l'analphabétisme, au sens linguistique, des Québécois. Ce qu'il permet d'évaluer, c'est une connaissance élémentaire de l'actualité quotidienne, connaissance acquise soit oralement, soit par la lecture.

Parmi les 16 % qui n'ont su répondre à la question portant sur le nom de président des États-Unis, il y a de fortes chances qu'on trouve une majorité de personnes analphabètes.

Parmi les 84 % qui ont donné la réponse juste, il est probable qu'il y ait encore une proportion d'analphabètes, soit ceux qui n'ont accès qu'oralement à l'information.

Malgré l'imprécision de ces chiffres et leur rapport implicite avec l'analphabétisme linguistique, ils signalent deux choses intéressantes : un taux d'analphabétisme, qu'on peut qualifier de culturel, élevé, très grossièrement évaluable entre 15 et 20 % de la population adulte; un écart énorme entre les résultats des deux sondages, qui laisse soupçonner que le taux de 1,8 % d'analphabétisme linguistique mesuré par le premier sondage est loin en-deçà de la réalité.

Le sondage CROP-*La Presse* est impressionniste. Il est insuffisant pour invalider les résultats du premier sondage. Mais il découvre des pistes de recherche, il provoque les questions :

— sur les définitions de l'analphabétisme : linguistique, scolaire, fonction - nel, culturel;
— sur les techniques de mesure de tel ou tel analphabétisme;
— sur les rapports sociaux-culturels existant entre professionnels et populations analphabètes;
— sur les comparaisons internationales, en particulier entre contextes culturels du Tiers-Monde et des pays technologiquement avancés;
— sur les présupposés et les fonctions idéologiques de tels sondages.

Les définitions de l'analphabétisme

Selon R. Maheu et C. St-Germain, *«un analphabète fonctionnel, c'est une personne qui a de la difficulté à lire et à écrire. Un analphabète complet, c'est une personne qui est incapable de lire ou d'écrire»* (p. 1).

On a ici affaire à une définition linguistique de l'analphabétisme, sériée minimalement en deux catégories. Mais elles ne sont pas de même nature. La première est empirique, la seconde est théorique, cependant mal formulée.

Conceptuellement, l'analphabétisme signifie : le degré zéro de connaissance de l'écriture en langue maternelle. Cette définition théorique n'a pas la rigueur d'une définition mathématique, elle est déjà pervertie par l'histoire et la culture : s'il est important de préciser la langue dans laquelle on peut être analphabète (référence aux situations de bilinguisme ou pluri - linguisme), dans les cas où la langue maternelle n'est pas écrite, la définition ne s'applique jamais. Pour lever cette difficulté, on peut formuler ainsi la définition : degré zéro de connaissance de la langue écrite d'usage dans la vie quotidienne.

La définition de l'UNESCO (1958) qui est encore largement utilisée est celle-ci : *«Est définie comme analphabète une personne incapable de lire et d'écrire, en le comprenant, un exposé bref et simple de faits en rapport avec sa vie quotidienne»*. Ça n'est plus une définition théorique, mais pragmatique : à la langue écrite est substituée une situation socio-linguistique concrète, au degré zéro de connaissance est substituée une performance physique et cognitive, qui peut admettre des variations individuelles classables en degrés de performance. C'est une définition opérationnelle, qui peut s'appliquer à maints contextes culturels.

Il est surprenant que les auteurs du sondage, qui par ailleurs traitent avec rigueur les manipulations statistiques, aient escamoté la question de la définition. L'UNESCO rassemble le lire, l'écrire et le comprendre : c'est un processus global. Les auteurs ont une formulation ambigüe : *«lire* ou *écrire»*. Point. Le comprendre disparaît; l'alternative renvoie à des situations individuelles et sociales différentes. Dans le cas de la seule maîtrise de la lecture, il est d'usage de parler de semi-analphabétisme, ou semi-alphabétisme[1]. On sait qu'en milieux populaires par exemple, les

pratiques de lecture sont plus fréquentes et mieux maîtrisées que celles de l'écriture[2]. Il n'est donc pas justifié de fermer une catégorie, *«l'analphabétisme complet»*, avec aussi peu de précision.

La deuxième catégorie, *«l'analphabétisme fonctionnel»*, est aussi troublante. C'est comme si les auteurs avaient simplement emprunté au langage commun de l'alphabétisation un classement pédagogique qui permet de diviser le public en groupes d'apprentissage : analphabètes complets pour apprentissages de base, analphabètes semi-fonctionnels ou/et fonctionnels pour les apprentissages ultérieurs. Utile, «fonctionnelle» dans les pratiques d'alphabétisation, on doit se demander si une telle catégorie l'est encore pour un usage scientifique.

Si l'analphabétisme, du point de vue empirique de performances socio-linguistiques réelles, commence au degré zéro de la définition théorique, sa réalité statistique ne peut être mesurable qu'en identifiant des seuils de performances, hiérarchisées par exemple en fonction de la complexité croissante de textes à lire, à écrire, à comprendre. Sans préciser au minimum un seuil de performance linguistique, comment peut-on quantifier l'analphabétisme d'une population ? La définition de l'analphabétisme «fonctionnel» en termes de difficultés de lecture et d'écriture est impossible à opérationnaliser.

Pourquoi n'avoir pas gardé la première définition de l'UNESCO, adaptable culturellement aux sociétés industrialisées, en précisant un seuil pratique au-delà duquel une personne pourrait être considérée comme alphabète, ou à la rigueur semi-alphabète, d'un point de vue linguistique ? La notion de fonctionnalité, ajoute encore de la confusion. Il y a au moins quatre sens différents attachés à cette notion dans la littérature internationale sur l'alphabétisation :

— Le premier fait référence au premier Programme expérimental mondial de l'UNESCO; il singularisait une approche plus sélective et plus spécialisée de l'alphabétisation (distincte des campagnes de masse) liée à des activités de développement socio-économique.

— Le second renvoie à une nouvelle définition de l'analphabétisme formulée par l'UNESCO (1978) : *«Est fonctionnellement analphabète une personne incapable d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire dans l'intérêt du bon fonctionnement de son groupe et de la communauté et aussi pour lui permettre de continuer à lire, écrire et calculer en vue de son propre développement et celui de la communauté»*. Selon cette nouvelle définition, compétence ou performance linguistique ne sont plus évaluées en soi, mais en rapport à leurs fonctions, à leur valeur d'usage dans le contexte culturel immédiat où elles s'appliquent. C'est une définition para-linguistique et culturellement relativiste.

— Un autre sens, dérivé du second, s'applique plus spécialement au contexte nord-américain, et par extension à l'ensemble des pays industrialisés où la notion tiersmondiste d'analphabétisme est contestée. Hunter et Harman définissaient ainsi l'alphabétisme fonctionnel : c'est *«un ensemble d'habiletés perçues comme nécessaires par des individus et des groupes spécifiques pour pouvoir réaliser leurs propres objectifs en tant que membres d'une famille et d'une communauté, citoyens, consommateurs, travailleurs et membres volontaires d'organisations sociales, religieuses ou autres»*[3]. Toute référence linguistique est explicitement exclue de la définition. Si lire, écrire et comprendre sont des habiletés de base jugées nécessaires, elles sont insuffisantes pour remplir adéquatement un ensemble de rôles individuels et sociaux. L'alphabétisme «fonctionnel» suppose, pour être opératoire, qu'on fixe un seuil de connaissances et d'habiletés minimales dans tel contexte de société. Comme cette définition est excessivement relativiste, donc difficilement opératoire pour une société globale, on en revient souvent au critère arbitraire d'un certain niveau de scolarité pour juger de la «fonctionnalité» de la formation d'un individu ou d'une population statistique.

— C'est le dernier sens courant attaché à la notion de «fonctionnalité» : l'alphabétisme ou l'analphabétisme sont évalués à partir d'un indice scolaire. Comme tous les individus adultes ont en principe été scolarisés, ce qui n'est généralement pas le cas dans le Tiers-Monde, seront jugés fonctionnellement analphabètes tous les individus qui n'ont pas atteint tel degré de scolarité : le problème est de fixer ce seuil fatidique ! C'est évident que la définition est contestable, entre autres parce qu'ici l'attribut d'analphabétisme est péjoratif, dévalorisant pour les grands nombres d'individus qui risquent d'en être affublés. Les Français ont tenté de remplacer «analphabétisme» par «illettrisme», ce qui n'a apparemment réglé aucun problème ![4] On ne reviendra pas sur la question de la pertinence du critère scolaire en rapport avec la mesure de l'analphabétisme : il est clair que socialement et scientifiquement la corrélation immédiate est inacceptable. Pourtant, c'est celle en usage au Canada et dans le monde, pour des raisons de mesures statistiques[5]. Dans les vulgarisations, on ne parle plus d'analphabétisme «scolaire» mais d'analphabétisme tout court, ou d'analphabétisme «fonctionnel» pour différencier le phénomène en pays industrialisés et en pays du Tiers-Monde.

Les auteurs du sondage, qui font plusieurs fois des comparaisons avec les statistiques internationales, auraient dû clairement se placer, ou d'un point de vue classique sur l'analphabétisme linguistique, ou d'un point de vue «fonctionnel», lequel aurait exigé une méthodologie différente ainsi qu'un déplacement par rapport aux pratiques linguistiques. En fait, ils cherchent à mesurer des pratiques linguistiques, mais pour ce faire leurs outils conceptuels sont inadéquats, parce que trop imprécis. Dans ce sens, l'analphabétisme fonctionnel réduit à l'analphabétisme scolaire est plus satisfaisant en termes de mesures : au moins on sait où le phénomène

s'arrête, même si l'arête est arbitraire en termes d'analphabétisme classique. Quant à la décision d'arrêter le seuil d'analphabétisme scolaire à la 4e année de scolarité, à la 8e ou même à la 12e comme on l'a déjà fait aux États-Unis, c'est une décision plus politique que scientifique.

Le sondage sur la popularité de R. Reagan donne un indice de ce que peut être l'analphabétisme «culturel», dont il reste à voir comment il recoupe l'analphabétisme linguistique. L'intéressant dans cet analphabétisme en termes de communications, c'est qu'il inclut les échanges oraux, ce que les conceptions classiques excluent. Or on sait que l'analphabétisme face à l'écriture peut aussi avoir des incidences orales. Le cas absolu, en pathologie de la communication, est l'autisme. La polarisation sur le médium écrit comme sur les performances écrites marque une histoire de civilisation, en étroite relation avec l'école universelle ou obligatoire.[6] Poser la question de l'analphabétisme dans le seul rapport à l'écrit est dans un sens un signe d'ethnocentrisme occidental ou d'impérialisme culturel. Et c'est déjà un archaïsme : on parle de plus en plus d'analphabétisme «technologique» et «informatique», où l'insistance est mise sur les rapports aux nouveaux médiums.

C'est plus globalement en termes de culture, et donc de communications, qu'il faudrait revoir la définition de l'analphabétisme : quelle place on occupe dans les pouvoirs d'échange, dans quelles situations on est inclus ou exclus, quel type de compétence «culturelle» est requise pour pouvoir entrer dans tel type de communication ? Ce qui pose non seulement des questions quant aux savoirs, mais également des questions quant aux pouvoirs. Ça n'est pas par hasard que l'UNESCO a ces dernières années mis la priorité sur les questions de communications à l'échelle mondiale, et ça n'est pas par hasard que cette organisation faillit disparaître sous couvert d'une mauvaise gestion : l'Ordre mondial des communications posait explicitement un problème politique crucial, alors que le Programme expérimental d'alphabétisation jouait au neutre dans la sécurité de la scolarisation et de l'écriture[7].

Les techniques de mesure

L'argument utilisé par les auteurs du sondage pour justifier des résultats qui présentent un écart énorme avec les mesures basées sur la scolarité est qu'il mesure *directement* les capacités des individus en lecture ou en écriture :

> «Le nombre d'années de scolarité est une mesure indirecte du degré d'analphabétisme. Il ne nous renseigne pas immédiatement sur la difficulté ou l'incapacité de lire ou d'écrire [...] Pour mesurer l'analphabétisme, il est indispensable de s'adresser directement à l'incapacité ou à la difficulté de lire ou d'écrire».

L'argument est surprenant : par un sondage d'opinion, on mesure des *réponses avouables*, non pas des *pratiques observables*. Ce qu'on objectivise, c'est un «point de vue» sur les pratiques linguistiques des individus : à l'arbitraire d'un degré de scolarité, on oppose un critère non moins arbitraire, par sa subjectivité, qui n'a même pas la valeur d'universalité du premier. Les deux approches sont indirectes et l'objet cherché demeure bien caché dans les deux cas.

On peut même supposer qu'il est encore mieux caché dans le cas du sondage d'opinion. Le questionnaire est une stratégie qui cherche à dévoiler l'objet caché. Les réponses ne seraient-elles pas une tactique de détournement, d'évitement, de camouflage plutôt qu'un aveu pur et simple ? Rien ne permet de savoir de quel «point de vue» le répondant se place : ou bien il joue le jeu de l'autre, le questionneur, et il livre la marchandise, soit son «évaluation personnelle de sa situation»; ou bien il joue son propre jeu, à l'offensive il réplique par une tactique défensive, il refuse de répondre ou il livre un artefact d'évaluation personnelle. L'enjeu, pour le questionneur, est de débusquer l'autre là où il se cache; l'enjeu, pour le questionné, est de préserver son identité masquée, et pour cela il lui faut protéger ses positions. L'expérience du combat en a fait un rusé. Il saisit vite le danger, il sait se déplacer hors du champ de mire. Aux techniques de chasse il oppose ses tactiques de braconnage, et l'autre le perd de vue. Il y en aura qui tombent dans le piège de l'autre, mais bien plus nombreux sont ceux qui sauront filer. Surtout que la stratégie de ceux qui mènent l'offensive est si grossière que seuls les plus niais s'y laisseront prendre :

> «Plusieurs analphabètes n'avouent pas facilement leur situation. Aussi convenait-il de ne pas aborder la question trop brusquement. Ainsi les experts du Centre de sondage de l'Université de Montréal ont-ils élaboré une série de questions portant d'abord sur les habitudes de lecture des répondants. Ils ont ensuite demandé aux répondants d'évaluer leur fréquence de lecture ou d'écriture pour enfin repérer, parmi ceux qui ne lisent que rarement ou jamais, ceux qui ont des difficultés de lecture ou d'écriture. Nous croyons que cette progression de questions et la référence à des "difficultés" plutôt qu'à l'incapacité de lire ou d'écrire, ont permis de cerner d'assez près le phénomène».

Ne pas brusquer, repérer, cerner : on est bien en situation stratégique d'offensive, apparemment douce pour mieux parvenir aux fins voulues, et savante puisque les stratèges sont des experts de l'université. Il est sous-entendu que l'adversaire est faible et bienveillant, et qu'il tombera facilement dans le piège : parce que la stratégie est subtile, parce que l'expert n'a en face de lui qu'un analphabète. Telle est la conclusion des experts :

> «Nous croyons que les résultats de ce sondage viennent jeter une lumière très nouvelle sur le problème de l'analphabétisme au Québec. Ces résultats devraient donner un ton plus réaliste aux débats sur le sujet».

Ils ont gagné la partie ! C'est comme si le statut fort du joueur donné gagnant ainsi que le spectacle de sa batterie méthodologique avaient à l'avance déterminé l'issue de la partie. Et si les faibles résultats recueillis signifiaient tout le contraire, soit la naïveté des experts et la ruse, la science des «analphabètes» ? Lequel des deux serait tombé dans le panneau ?

> «Près de la moitié (2,0 %) de ceux qui ont eu de la difficulté à lire ou écrire l'attribuent à des problèmes de vision ou à d'autres problèmes de santé. Les autres (2,4 %) affirment n'avoir pas appris ou avoir oublié».

Ce sont les résultats conformes aux réponses. Mais ils méritent un commentaire minimum, sinon on risque de les retrouver transposés en données objectives et d'aboutir ainsi à cette conclusion que la moitié des analphabètes sont ou ont été physiquement handicapés et que cet handicap est la cause de leur analphabétisme. Les familiers de l'alphabétisation savent que certaines personnes présentent des déficiences auditives et visuelles par exemple. Dans certains organismes, on fait même passer des tests visuels et auditifs aux nouveaux participants. Aussi, la fréquentation des histoires de vies analphabètes découvre des cas fréquents où la maladie est en étroite corrélation avec l'analphabétisme et l'échec scolaire[8].

Mais manifestement, les réponses avouées sont une réalité, et les maladies réelles en sont une autre, en fréquence bien moindre que les premières. La différence, non comptable, est attribuable à des rationalisations dans certains cas, à des conduites d'évitement dans les autres. Attribuer son handicap linguistique, son échec scolaire et son exclusion sociale à la maladie — un fait de nature — c'est en même temps blanchir la société et se blanchir en partie, accoler une origine naturelle à une histoire qui relève en partie, sinon en tout, d'interactions culturelles, de conflits moins accidentels et moins personnels que les individus ne l'imaginent.

Les rationalisations en termes de pathologie individuelle sont bien connues des alphabétiseurs, et c'est souvent un des objectifs de l'alphabétisation de lever la censure sur cette histoire refoulée collectivement. Mais l'argument de l'handicap physique peut être aussi tout à fait conscient, utilisé comme tactique de camouflage à chaque fois que l'identité honteuse risque d'être découverte. C'est une technique de défense orale en situation dangereuse, parmi mille autres conduites d'évitement ou de fuite : l'analphabétisme est un stigmate qui doit rester secret, souvent même dans le périmètre de l'intimité.

Dans les deux cas, l'argument de la maladie ou de l'handicap physique se conforme à l'idéologie de sens commun selon laquelle analphabétisme est synonyme de déficience individuelle et sa cause accidentelle, à mettre au compte d'une pathologie naturelle. Ce qui donne à penser que les auteurs du sondage adhèrent à ces croyances et qui explique qu'ils n'aient pas relativisé les réponses qu'on a bien voulu leur donner, on le trouve dans leur conclusion où ils citent d'autres experts de l'UNESCO :

> «Il est évident qu'il existe, dans tout pays, des personnes qui, faute de capacités intellectuelles de base, n'apprennent jamais à lire et à écrire. Ce "minimum irréductible" d'analphabétisme chez les adultes [...] se situe, estime-t-on, entre 1 et 2 % de chaque population».

La boucle est magiquement refermée. Pourtant, l'évidence n'est qu'idéologique : l'analphabétisme, dans une société entièrement scolarisée, serait un résidu naturel irréductible, et les derniers analphabètes sont déficients. Le sondage, conformément au verdict des experts, aurait identifié statistiquement le *«minimum irréductible»* : les «complets», le surplus étant classé dans la catégorie des «fonctionnels», cette catégorie floue entre le normal et le pathologique, vraisemblable en nombre du fait que près de la moitié ont avoué qu'ils étaient, ou avaient été malades. C'est un bel exemple de rhétorique scientifique, qui met à nu sa connivence avec l'idéologie de sens commun. Mais on y reviendra.

Des témoignages de personnes analphabètes ou de familiers de l'alphabétisation livrent un point de vue réaliste sur les résultats du sondage, une «lumière» non pas «très nouvelle» mais plus terre à terre et d'autant plus accablante :

> «Robert — C'est dur à dire, "Je sais pas lire pis je sais pas écrire" [...] Pour nous autres, c'est choquant. C'est une affaire que je gardais pour moi. Je trouvais des petits trucs [...]
> Je l'aurais pas dit à mon boss. Il m'aurait sacré dehors !»

> «Marc-André, blessé — Ma blonde, elle est partie quand elle a su».[9]

> «Dans vie
> Faut que tu t'débattes
> T'as pas l'choix
> Si tu veux pas
> Tu vas rester dans ton coin
> Les gens vont t'appeler un mot que j'déteste

L'IGNORANT
Faut pas faire rire de nous
Faut pas perdre la face
C'est dur pour ton orgueil, quand tu perds la face
L'orgueil ça nous fait souvent avancer...
Faut pas que tu dises à tes amis
Que t'est pas instruit
Sinon tu vaux pus rien
J'l'ai pas expérimenté
C'est la pensée des gens qui m'fait dire ça.»[10]

«Par téléphone, c'est pas tous les gens qui acceptent de répondre à ces questions ridicules. Il y a des gens qui souffrent de complexes d'infériorité. Parmi nous, il y en a qui auraient refusé de répondre. Souvent on n'en parle même pas dans notre entourage [...] Les gens n'aiment pas se faire achaler. Et on ne répond pas non plus, quand on ne sait pas d'où ça vient.»[11]

«Une excuse souvent utilisée par les analphabètes pour ne pas dévoiler leur situation, c'est de ne pas avoir leurs lunettes ou d'avoir mal aux yeux. Le fait est suffisamment fréquent pour avoir fait l'objet d'un film...*J'ai pas mes lunettes*. Qui plus est, on peut facilement se douter qu'une bonne part des analphabètes interrogés au téléphone et ne sachant pas à qui ils ont affaire, risquent fort — et avec raison — de garder le secret pour eux».

«Pour nous, tant le sondage que les articles font preuve d'une méconnaissance et d'un mépris de la situation humiliante et de l'isolement des analphabètes qui n'ont aucun désir de s'afficher comme tels, prennent souvent des mois avant de franchir la porte d'un centre d'alphabétisation, viennent suivre leurs ateliers [...] dans des lieux discrets et non identifiés, et ont passé leur vie à trouver des subterfuges soit pour remplacer cette énorme lacune, soit pour cacher aux autres ce qu'ils considèrent comme une infirmité.»[12]

On pourrait multiplier les témoignages à volonté. Il en est d'autres aussi convaincants, dans la lettre adressée au sous-ministre de l'Éducation par le Comité provincial en alphabétisation. Quant à la réponse du sous-

ministre, elle repose sur un argument d'autorité : la scientificité du sondage et la caution de l'UNESCO, l'organisme reconnu internationalement pour son expertise en la matière. On a vu que pour le Québec les experts en sondages ne sont pas infaillibles; et on verra que les «données» internationales ne sont pas aussi positives que les tableaux de l'UNESCO le laissent croire, en particulier pour les pays industrialisés.

Un dernier commentaire sur les techniques de mesures en question, touché par l'un des témoignages : l'usage du téléphone. C'est une autre médiation entre le questionneur et le répondeur, qui fait qu'un sondage est spatialement une collecte indirecte de données. Les sondeurs connaissent les aléas de l'instrument, ils prévoient les marges d'indétermination dues à son usage, ils pondèrent, comme on dit, les indices en fonction de paramètres qu'ils ont dû identifier. Ici, des questions sur l'analphabétisme ont été ajoutées à un sondage omnibus dont on ne connaît pas le sujet d'enquête. Les marges d'erreur, de non-réponse, d'indétermination risquent d'être plus grandes quand c'est l'objet analphabétisme qui est cherché que dans le cas par exemple de la popularité du président Reagan, un sujet plus neutre qui n'éveille pas la vigilance de l'interviewé, qui n'est pas immédiatement perçu comme menaçant comme peut l'être un questionnaire sur la lecture et l'écriture pour une personne analphabète. Appliquer une même marge d'erreur prévisible à des questions neutres et à des questions piégées — reconnues comme piégées par les victimes potentielles — c'est méconnaître la singularité de l'objet cherché. Il faudrait pouvoir contrôler autrement l'écart prévisible entre pratiques objectives et réponses avouées, ou encore entre perception de soi et image projetée de l'auto-identité. Le sondage par téléphone ne permet pas de contrôler ces écarts.

Plus généralement, la technique d'enquête par téléphone exige, avant de l'appliquer, qu'on s'interroge sur les conditions de communication entre interlocuteurs différents, sur la nature de ces différences, sur les rapports sociaux entre partenaires inégaux dans une situation d'échange linguistique. Les chances objectives d'obtenir la participation au jeu questions/réponses ne sont pas les mêmes quand on s'adresse à des pairs et quand on s'adresse à des individus d'un milieu social inférieur. La liaison par téléphone, apparemment neutralisante socialement, actualise des conflits de classe latents. Et il ne suffit pas d'engager un interviewer au parler populaire pour tromper efficacement l'interlocuteur de milieu populaire qui saura rapidement reconnaître la structure du jeu qu'on lui impose, ainsi que ses enjeux dont les bénéfices lui échappent.

Les gens du Centre de lecture et d'écriture dont on a cité le témoignage confirment ce que socio-linguistes et sociologues ont observé et théorisé. La littérature sociologique sur la culture populaire a amplement montré l'isolation culturelle des milieux populaires, les échanges culturels antagonistes entre classes sociales, les résistances multiples à l'imposition de normes extérieures, les ruses quotidiennes qui aident à se tirer d'affaire ou encore à tirer le meilleur parti possible d'interactions qui donnent le plus

fort gagnant. La liaison par téléphone à partir d'un questionnaire élaboré par des professionnels de sondage, peu importe encore son contenu, risque fort de déclencher toutes sortes de tactiques de défense, de résistance, de dissimulation, de protection. Et quand ce contenu est clairement identifié comme menaçant, on peut imaginer que le taux de participation au jeu des questions/réponses selon des règles définies par l'adversaire risque d'être bien minime.

Il en est pour les sondeurs en milieux populaires comme pour les colporteurs en milieux aisés : les deux sont malvenus. La différence, c'est que les derniers se voient souvent interdire l'entrée par une pancarte de propriétaire ou même par un règlement municipal dans les quartiers résidentiels, alors que les premiers n'affrontent souvent l'opposition que dans l'implicite, le non-dit, le silence. Ils appellent cela des S.R. (sans réponse), des N.S.P. (ne sais pas), des marges d'erreur. Et de toute façon, quand l'opposition s'exprime ouvertement, les maîtres-sondeurs ne sont pas au téléphone pour recevoir le message. Il y a deux médiatiseurs : l'interviewer, et le code. C'est là qu'il faudrait aller investiguer pour deviner l'analphabétisme, plutôt que dans l'explicite des réponses.[13]

En fait, la technique appliquée n'est justifiable que pour des raisons économiques. Vulgairement dit, un sondage omnibus c'est le moyen le plus «cheap» d'acheter des chiffres. Si la marchandise a une valeur économique sur le marché des biens échangeables, quelle est sa valeur scientifique ? Ce qui est négocié, c'est la valeur des experts, la caution de l'institution scientifique, l'appareillage méthodologique : des valeurs symboliques, surcotées dans l'idéologie, en forte demande par les appareils de vulgarisation (quotidiens, radios, T.V.). L'économie générale d'une démarche scientifique n'est pas de même nature que l'économie de marché. L'administration de la preuve n'est pas l'équivalent du calcul des profits (matériels ou symboliques). Or, en termes de preuve, les auteurs du sondage ne livrent qu'une confirmation idéologique (scolarisation = alphabétisation = minimum irréductible) et une plus-value symbolique assimilée à une valeur scientifique (experts — centre universitaire de sondage — technologie — UNESCO). Ce qui est démontré n'est pas ce que prétendent les auteurs : l'on a plutôt affaire à une démonstration de colportage qu'à une argumentation scientifique.

Les comparaisons internationales

La documentation sur l'analphabétisme en pays industrialisés est unanime pour reconnaître l'extrême difficulté de mesurer adéquatement l'analphabétisme : à cause de la nature occulte du phénomène, des catégories sociales qu'il touche, de la relativité de ses définitions, de l'inadéquation à l'objet de certaines techniques de mesure, en particulier celles utilisées par l'UNESCO et appliquées par le sondage du ministère de l'Éducation.

Ce qui caractérise le plus le discours sur les mesures de l'analphabétisme, c'est l'imprécision de ses termes : «approximations..., indice approché..., variations considérables..., évaluations non généralisables..., définitions non opératoires..., estimations fragiles..., sous-évaluation..., surévaluation..., marge d'erreur non contrôlée..., taux probables..., extrapolations arbitraires..., comparaisons relatives..., tendance du seuil minimum à s'élever..., taux certainement faibles», etc. Au moins, la tentation positiviste qui attire souvent les arpenteurs en sciences humaines est dans ce cas écartée ! On évolue dans les flous, les espaces intermédiaires, sauf quand on mesure autre chose que le phénomène lui-même : l'espace où l'on devine qu'il se cache (la scolarité), la parole dont on ne sait si elle avoue ou si elle recèle et qui trompe le silence (l'évaluation personnelle).

Si l'on reprend l'article de Ali Hamadache auquel font référence autant les défenseurs du sondage que ses pourfendeurs, les évaluations comparatives de l'UNESCO citées par l'auteur sont encadrées de précautions locutoires suffisantes pour désarmer toute lecture positiviste des statistiques. En entrée :

> «Compte tenu des différentes acceptions de l'anal - phabétisme dans les pays considérés et du niveau des exigences de chaque société, les chiffres peuvent varier considérablement».

En sortie :

> «Il est certain aussi que ces estimations se situent en dessous de la réalité, n'incluant pas les analphabètes de retour qui, ayant été sous-scolarisés ou n'étant pas allés au-delà d'un seuil minimal fixé par les exigences de la société concernée, ont certes acquis les bases de la lecture et de l'écriture mais les ont, totalement ou partiellement, perdues en raison de leur manque d'usage dans la vie quotidienne».[14]

Pourquoi ces précautions ont été tues par les défenseurs du sondage, en particulier dans la réponse d'un haut fonctionnaire une fois que les critiques eurent été connues ?

> «Vous n'êtes pas sans savoir que la méthodologie que nous avons utilisée repose sur les recomman - dations formulées par l'UNESCO en 1978. Or l'UNESCO est l'autorité internationale en matière d'analphabétisme. [...]
> Vous remarquerez que les résultats de notre étude se comparent fort bien avec ceux observés dans les autres pays industrialisés. Nous estimons par con -

séquent avoir des garanties sérieuses quant à la validité des résultats obtenus».[15]

La définition conventionnelle proposée par l'UNESCO en 1978 et citée au début empêche toute mesure normative de l'analphabétisme à l'échelle internationale parce qu'elle est soumise à des variations culturelles trop considérables d'un continent à l'autre, d'un pays à un autre, et même d'un groupe social ou d'une communauté à d'autres dans un même pays. C'était la conséquence inéluctable du passage d'une définition théorique et linguistique à une définition culturaliste, laquelle était indispensable pour réaliser l'unanimité internationale minimale, c'est-à-dire en matière de définition. Une fois réalisée cette unanimité à caractère politique — l'unité dans la différence ou l'opposition — il fallait passer à l'uniformisation des normes scientifiques de mesure de l'analphabétisme nécessaires à un organisme international pour décider de ses priorités et planifier. L'exigence est pragmatique, mais elle est aussi politique : l'analphabétisme n'est pas un sujet neutre comme l'ont bien montré les confrontations dans les conférences internationales, sa quantification ne l'est pas moins et les programmes à mettre en œuvre sont autant dictés par des motifs humanitaires que par des compromis diplomatiques.

L'épineuse, sinon insoluble, question de la mesure universelle a été résolue comme on sait : seront recensées comme analphabètes les personnes qui se reconnaissent comme telles. La solution, ingénieuse politiquement, est pour le moins aléatoire scientifiquement. Pour quantifier l'analpha - bétisme, on ne se donnait qu'un indice subjectif, par surcroît indéfiniment variable culturellement. Les moyens de contrôle des variances subjectives et socio-culturelles peuvent être approchés de façon qualitative — comme il est fait dans ce texte — mais non pas quantitative, pour pondérer les données ou rectifier les erreurs. Alors où est le gain scientifique de l'opération ? On a bien dans les tableaux publiés par l'UNESCO des chiffres communiqués par les états membres ou recueillis sous supervision des experts de l'organisation internationale, mais ils ne sont objectivement pas comparables parce que les mêmes conditions d'enquête ne sont pas réunies pour tous les pays et qu'ils ne mesurent pas la même chose. On peut toujours politi - quement les rassembler, mécaniquement les faire travailler et idéologi - quement les interpréter avec toutes les précautions rhétoriques voulues, on n'aura pas à la fin des résultats scientifiques ni les analyses qu'on attend d'une démarche scientifique.

La preuve que les chiffres donnés pour le Québec sont comparables à ceux que donne l'UNESCO pour les pays industrialisés n'en est pas une. Certes, les chiffres sont comparables en soi, à condition qu'on s'abstienne de les mettre en rapport sociologique avec l'analphabétisme de populations réelles. Ce dont ils font peut-être la preuve, c'est que l'appareillage méthodologique de l'UNESCO est assez précis pour produire en des contextes sociaux analogues des fréquences de données analogues.

Pour compléter en donnant une dimension comparative à tout ce qui précède, voici les conclusions des auteurs d'un rapport français rendu officiel par le bureau du Premier Ministre :

> «1. *Les dénombrements sont aujourd'hui impossibles mais cet obstacle peut être surmonté dans un proche avenir*. Il faudra pour cela s'entendre sur une définition plausible et mesurable de l'analphabétisme et sur les précautions déontologiques dont il faudrait s'entourer [...] Mais il ne faut pas cacher que *cette définition restera arbitraire* et, d'une certaine façon, plus politique que scientifique.
>
> 2. [...] Il faut surtout souligner que *la question du dénombrement n'est pas primordiale* sinon pour frapper l'opinion publique. Tout ce rapport tend à montrer que le phénomène est important : le mesurer avec précision, tâche provisoirement impossible, ne saurait dissuader d'agir [...] *L'incertitude sur les nombres ne saurait être un motif pour hésiter sur les actions*.
>
> 3. [...] Il ne paraît pas possible de proposer ici un chiffre quelque peu précis car celui-ci ne saurait être crédible. *Le taux des analphabètes est certainement faible; en revanche, on peut affirmer que le nombre de personnes qui ne maîtrisent pas la lecture ou l'écriture ou sont gravement gênées pour utiliser celles-ci doit se compter par millions plutôt que par centaines de mille.*»[16]

Ces conclusions modestes seraient applicables intégralement au Québec, en remettant en proportion les chiffres avancés pour la France avec la population adulte québécoise. En termes réalistes, on serait plus proche des 15-20 % signalés par l'enquête sur le président Reagan que des 2,4 % identifiés par le sondage. Mais tout dépend de la définition conventionnelle qui serait adoptée. Et tout dépend des fonctions réelles d'une opération de mesure.

Les présupposés idéologiques

L'argument de sens commun selon lequel l'analphabétisme devrait avoir été résorbé jusqu'à son «minimum irréductible» dans les pays à scolarisation universelle est ou bien un argument de mauvaise foi, ou bien une croyance naïve difficilement compatible avec le statut de chercheur en éducation.

Les auteurs du sondage contestaient avec raison les chiffres conventionnels de l'analphabétisme au Québec, dérivés des taux de scolarisation identifiés par les recensements. Mais la corrélation entre scolarisation et alphabétisation n'était pas remise en question. Au contraire, c'est sur elle qu'on se fondait intuitivement pour juger les chiffres «surprenants» :

> «Ces chiffres sont surprenants dans une société qui consacre depuis plus de deux décennies une part importante de ses richesses et de ses énergies à l'éducation».

On a vite oublié Illich dont la provocation était suffisamment bruyante pour au moins en retenir une certaine méthode de déconstruction des évidences (qu'il empruntait spectaculairement à la tradition philosophique) : le doute radical. Mais il y avait plus dans la rhétorique provocatrice d'Illich: il synthétisait d'une manière clownesque ou anarchiste, en les conduisant souvent jusqu'à l'absurde, des connaissances encyclopédiques en sciences humaines sur les rapports entre l'école et l'État, entre l'idéologie scolaire et l'idéologie du progrès, entre la croissance (notamment des investissements scolaires) et les inégalités sociales, entre la logique/logistique technocratique et les «convivialités» locales, etc. Tout ceci est occulté, quand pourtant l'objet d'interrogation — l'analphabétisme — provoque brutalement les questions sur l'école.

Deux historiens, dans leur introduction à une enquête méticuleuse sur l'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry, soulignaient cette idée fausse que leur ouvrage a le mérite de déconstruire systématiquement : la séquence déterministe scolarisation - alphabétisation.

> «L'institution scolaire [...] est aujourd'hui mise en question, à tous ses niveaux, de l'école élémentaire à l'université. La transposition mécanique du modèle scolaire de l'Europe occidentale au monde, et notamment au Tiers-Monde, à travers la colonisation et la décolonisation (aux effets identiques sous ce rapport), s'est souvent soldée par un échec : si bien que la séquence scolarisation - alphabétisation, credo au XIX^{e} siècle, et tenue pour évidente il y a encore vingt-cinq ans, apparaît de plus en plus douteuse, si on l'abstrait des autres conditions de la vie sociale.»[17]

La contre-évidence, en supposant qu'elle soit largement partagée par la communauté savante (!), est cependant loin d'être crédible dans l'idéologie commune comme le rappellent les auteurs du rapport *Des illettrés en France* :

> «Si l'on comprend bien que des immigrés plus ou moins récents soient analphabètes, si l'on admet que quelques personnes âgées dans les campagnes reculées n'aient jamais rien appris à l'école et si l'on écarte le cas des handicapés mentaux, il n'y a, hors de ces exceptions, pas de place pour l'idée que des jeunes et des adultes pourraient, dans ce pays, ne savoir ni lire ni écrire. S'ils ne doivent pas ni ne peuvent exister, les illettrés n'existent pas. Formulé ou non, ce raisonnement semble bien commander une sorte d'aveuglement généralisé».[18]

C'est ce même raisonnement qui, semble-t-il, a guidé les auteurs du sondage. Comme s'il était nécessaire de confirmer par des chiffres ce que tout le monde «savait» a priori. Et pour ce faire, il suffisait de monter une légère opération sondage d'opinion au moindre coût qui ne risquait pas d'invalider l'évidence présentée comme un a priori, et non comme un «aveuglement généralisé».

Certes, l'analphabétisme est un phénomène largement occulte comme peuvent l'être l'homosexualité, la narcomanie, les maladies vénériennes. On en connaît tous des cas, on sait que certains lieux les regroupent (manifestations gaies, concerts rock, hôpitaux, groupes alpha), mais la plupart du temps ils demeurent anonymes. Un groupe, un collectif d'analphabètes, ça n'existe pas en dehors d'une classe ou d'un groupe alpha. L'analphabétisme, en tant que phénomène collectif, n'a pas de caractère manifeste dans la réalité sociale. On ne se regroupe pas encore, sous une telle étiquette infamante, dans un club, un mouvement, une manifestation, une société d'entraide, une association de défense des droits. Le mot lui-même est étranger à ceux qui en sont marqués. S'ils parlent en catimini de leur «ignorance» ou de leurs «difficultés» et si cela peut affecter profondément leur identité, ça ne fait pas une image totale de soi.

La population analphabète n'a pas acquis la visibilité sociale d'une partie de la communauté gaie, aujourd'hui partiellement désocculté e et organisée. C'est en ce sens qu'on peut comprendre l'«aveuglement généralisé» dénoncé par les auteurs du rapport français, ainsi que la résistance idéologique à reconnaître le phénomène autrement qu'en termes de marginalité ou d'exception. Mais la moindre recherche documentaire sur l'alphabétisation, la moindre observation de quelques expériences d'alphabétisation suffisent à ébranler les convictions idéologiques, en particulier l'équation théorique scolarisation-alphabétisation et l'affirmation grotesque que les derniers analphabètes formeraient le «minimum irréductible» de nos sociétés scolarisées.

C'est une observation des plus inquiétantes et des plus fréquentes que les jeunes sont de plus en plus nombreux dans les classes ou organismes d'alphabétisation[19]. Ils sont loin d'être en majorité des déficients, des malades, des handicapés. Ils ont en commun le lourd

héritage d'être issus des classes populaires, souvent d'avoir des parents peu scolarisés ou analphabètes, d'avoir été relégués très jeunes dans les «classes spéciales», d'avoir terminé leur longévité scolaire dans le «professionnel court», sans papier[20]. Les programmes gouvernementaux récents d'incitation à la rescolarisation des jeunes risquent fort de faire émerger au grand jour et en grand nombre cette population invisible des jeunes analphabètes à 20 ans. Voudra-t-on la reconnaître ?

Il est douteux que les auteurs du sondage aient fait cette démarche exploratoire dans la documentation et sur le terrain de l'alphabétisation avant de procéder de la façon la plus candide à l'opération de mesure. Alors on peut se demander quelle est la fonction réelle du sondage : scientifique, idéologique ou politique ?

Je crois avoir démontré que l'opération scientifique et ses résultats étaient pour le moins superficiels. On ne peut raisonnablement pas utiliser ni publier les chiffres obtenus. Et il est regrettable que le ministère de l'Éducation les ait retenus sans plus de précaution dans le texte ministériel des orientations en éducation des adultes.

Quant à la fonction idéologique du sondage, je crois aussi l'avoir mise à jour. Son texte idéologique est finalement plus intéressant que l'appareillage méthodologique et statistique. La fonction de l'argumentation techno-rhétorique ? «Donner un ton plus réaliste aux débats sur le sujet» : c'est la dernière ligne de la conclusion (p. 10). Mais les auteurs vont plus loin. En termes de conséquences pratiques, de conclusion pour la poursuite des actions en alphabétisation, quelles sont leurs recommandations ?

> «S'il est difficile d'atteindre la disparition complète de l'analphabétisme, on peut au moins espérer que les efforts du Québec lui permettent d'atteindre les taux observés dans les pays les plus avancés, comme le Japon, avec 0,8 %».

Autant dire que ces efforts seraient aujourd'hui un luxe que le Québec, qui a des priorités plus sérieuses, ne peut se permettre. Vouloir rivaliser avec le miracle japonais en éducation (?) serait un rêve de champions ou de stars, incompatible avec l'esprit de sérieux attendu des éducateurs. Et soyons réalistes. Puisque le «minimum irréductible» est atteint, investir davantage consisterait à tenter l'impossible, soit alphabétiser les rebuts qui «faute de capacités intellectuelles de base, n'apprennent jamais à lire et à écrire». Ce rêve de pulvériser les records japonais en réalisant un plus grand miracle digne du superman relèverait de l'alpha-fiction ! En bref, l'alphabétisation c'est fini, passons à des choses plus sérieuses. Pour un sondage léger, ces conclusions sont lourdes !

Les conclusions du sondage appelaient ou prédisaient une défection en termes politiques. Si elles étaient vraisemblables et si elles étaient entièrement partagées par les instances politiques du ministère de l'Édu -

cation, il faut se demander pourquoi l'alphabétisation demeure malgré tout une «première priorité» dans *l'Énoncé d'orientation en éducation des adultes*. Car à la fin, une fois retranchés des 1,8 % les personnes âgées, les malades, les déficients et les autres qui ne seraient pas intéressés à suivre des cours de lecture et d'écriture, combien en resterait-il pour justifier une priorité gouvernementale ?

Il est un paradoxe encombrant qui n'a pu échapper aux décideurs politiques : d'un côté les activités d'alphabétisation sont en croissance continue depuis plus de dix ans, de l'autre, le dénombrement des analphabètes les ferait approcher du «minimum irréductible» !

Sur le terrain de l'alphabétisation, on sait que l'offre de services est inférieure à la demande, que les listes d'attente augmentent chaque année. Et aucune campagne massive d'information/sensibilisation n'a encore été organisée au Québec comme cela a pu l'être dans d'autres pays.

Une façon de surmonter le paradoxe aurait été de prétendre que l'alphabétisation, couplée avec la tendance démographique de croissance de la scolarisation de la population adulte, épuiserait progressivement le phénomène de l'analphabétisme. Mais cet argument n'est révélé nulle part. Alors comment expliquer logiquement, et le maintien d'une priorité à l'alphabétisation et l'affirmation d'un nombre résiduel d'analphabètes, parmi lesquels une minorité évaluée après sondage à une décimale de zéro serait susceptible de participer à des activités d'alphabétisation ?

Les questions soulevées par le sondage sont importantes. Elles demeurent entières en ce qui concerne la mesure de l'analphabétisme. Les auteurs du rapport *Des illettrés en France* étaient modestes et prudents en déclarant que *«les dénombrements sont aujourd'hui impossibles mais que cet obstacle peut être surmonté dans un proche avenir »*. Comment ? Cette question renvoie à celle, non moins difficile, de la définition de l'analphabétisme. On a vu qu'une définition strictement linguistique est inopératoire et que les approches pragmatiques du phénomène psycho-socio-linguistique impliquent la référence aux contextes de communication, à des codes multiples, à des performances minimales pour lesquelles les seuils ne peuvent être fixés qu'arbitrairement.

Dans la *Terminologie de l'Éducation* (MEQ, 1985), est officiellement définie comme analphabète une personne :

> «qui ne sait ni lire ni écrire suffisamment sa langue maternelle ou la langue de son pays d'adoption pour faire face aux exigences de la vie adulte» (p. 28).

(Incidemment, l'Office de la langue française qui a entériné cette définition condamne l'usage de «analphabète fonctionnel», un anglicisme. L'analphabétisme est ici défini en *fonction* du contexte des usages linguistiques dans *«une société postindustrielle»*, une décision qui invalide

la dichotomie critiquée du sondage entre analphabètes «complets» et «fonctionnels»).

Dans cette nouvelle définition, les terminologues ont d'une part réduit les codes de communication à l'écrit (parti pris linguistique plutôt que sémiotique), d'autre part, ils n'ont pu faire autrement que de laisser indéterminés les seuils ou les «exigences». Qui va juger si les compétences sont «suffisantes» ? Est-ce que tous les usages et contextes linguistiques vont exiger la même compétence ? Comment et pour combien de temps pourra-t-on définir ces seuils de compétence ?

Si on est renvoyé aux questions initiales posées par le sondage, au moins la nouvelle terminologie officielle n'autorise plus les tergiversations en termes d'action. La population adulte au Québec ciblée comme «analphabète» sera, en toute probabilité, massive et non plus marginale, quels que soient les indices de mesure qui pourraient être retenus. Et quand la volonté politique sera de désocculter ce phénomène de masse qu'est l'analphabétisme, quand une action massive d'alphabétisation sera assumée par l'État et par la société — ce qui ne pourra pas manquer de se produire — si l'on n'arrive pas encore à évaluer les taux absolus d'analphabétisme, on pourra au moins mesurer les taux de fréquentation en alphabétisation si cela est encore nécessaire pour justifier l'importance politique de l'opération.

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES

1. F. Furet et J. Ozouf, *Lire et écrire*, Éd. de Minuit, Paris, 1977.

2. Serge Wagner, «La lecture, l'écriture et l'alphabétisation», *ALPHA 84* (sous la direction de J.P. Hautecœur), MEQ, Québec, 1984.

3. C. St-John Hunter, D. Harman, *Adult Illiteracy in the United States*, N.Y., McGraw Hill Book Cie, 1979, p. 7.

4. Étienne Boespflug, «Quart-Monde et alphabétisation», *ALPHA 80*, (sous la direction de J.P. Hautecœur), MEQ, Québec, 1982.

5. Audrey Thomas, *L'analphabétisme chez les adultes au Canada*, Commission canadienne pour l'UNESCO, Ottawa, 1983.

6. D'où la relation «magique» entre scolarisation universelle et alphabétisation universelle, un pur produit de l'idéologie scolaire : cf. F. Furet, J. Ozouf, *Lire et écrire*, *op. cit.*

7. Cf. G. A. Astre, «Les naufrageurs de l'UNESCO», *Le Monde Diplomatique*, avril 1985.

8. Par exemple, le «Journal de Fernand Guillette» et «Encabanée» dans J. P. Hautecœur, *Anonymus : Autoportraits*, Éd. Albert St-Martin, Montréal, 1984.

9. Janine Hohl, «Histoires de personne(s) ou le rêve de savoir», supra.

10. J.P. Hautecœur, *Anonymus : Autoportraits*, *op. cit.*

11. Un atelier du Centre de lecture et d'écriture, «Opinion sur le sondage», *Alphabétisation populaire*, no. 15, hiver 1984.

12. Sylvie Roche, «...Ouf, il ne reste que... 90 000 analphabètes !», *Alphabétisation populaire*, *op. cit.*

13. «Si, par bonheur, des analphabètes se trouvaient, ne serait-ce que "sous-représentés" dans un échantillon, ils risqueraient fort de se retrouver parmi ceux qui refusent globalement de répondre ou d'être ceux qui viennent grossir les pourcentages de "pas de réponse" ou "ne sais pas", *Analphabétisme et pauvreté dans les pays industrialisés*, A.T.D. Quart-Monde - UNESCO, Paris 1983, p. 32.

14. Ali Hamadache, «Les analphabètes du Quart Monde», *Le Courrier de l'UNESCO*, fév. 1984, p. 24.

15. *Alpha Liaison*, Vol. V, no. 1, 1984, p. 33.

16. V. Espérandieu, A. Lion, J.P. Bénichou, *Des illettrés en France*, Rapport au Premier Ministre, La Documentation française, Paris, 1984, p. 38. (Les soulignés sont des auteurs).

17. F. Furet, J. Ozouf, *Lire et écrire*, *op. cit.*, p. 11.

18. *Des illettrés en France*, *op. cit.*, p. 15.

19. Denis Bourgeois, Sylvie Roy, Pierre Stanton, *Sortir de l'école par la porte d'en arrière: être analphabète à 20 ans*, La Boîte à lettres, Longueuil, 1984.

20. Deux vidéos illustrent tragiquement ces zones d'ombre de l'école publique, par les témoignages d'enfants et de jeunes adultes : *Une fleur qui a mal à l'œil*, CAPAV, CSR des Laurentides, Ste-Agathe, 1981; *Jeune sait pas lire*, La Boîte à lettres, Longueuil, 1985.

LANGUE, ÉCOLE, CULTURE ET ALPHABÉTISME

Jean-Paul Hautecœur
Ministère de l'Éducation

«Vernaculaire : adjectif savant qui désigne le populaire, déclaré ainsi non instruit; on remarque ici le mot verna, esclave né à la maison, ignorant, vulgaire, parlant mal le patois local de la ferme»

Michel Serres, *Les cinq sens*

L'INDISCIPLINE

L'alphabétisation, pour les esprits comptables et l'esprit des institutions «bancaires» d'éducation, est une question de comptes à régler. Des intrants aux extrants, il y a des pertes. Et suivant l'humeur des comptables, celles-ci oscillent entre l'énormité et le «minimum irréductible»[1]. Si l'on inverse les termes et qu'on accepte de les reconnaître dans leur velléité frondeuse, l'alphabétisation devient une affaire de règlements de comptes. On permute des fonds de caisse aux bas-fonds.

Ce jeu dans les mots doit gagner la théorie, les bastions théoriques agissant souterrainement ou normativement dans le champ de l'alphabétisation. Il y a des règlements de comptes à mener du côté des catégories de la pensée. Mieux : il y a des dérèglements à opérer du côté de la pensée réglementaire ou régulatrice. Une aventure espiègle, une investigation de braconnier plutôt qu'une confrontation en uniformes ou une rixe d'officiers.

L'alphabétisation et l'étude de l'analphabétisme ont tout à gagner d'une traversée multidisciplinaire. Même ceux qui prétendent n'agir que par intuitionnisme, par sagesse empirique ou par empathie, après avoir rompu avec le fractionnement disciplinaire ou sans jamais s'y être trempés, reproduisent involontairement certains leitmotive disciplinaires dans leurs croyances, leurs discours, leurs pratiques. C'est le cas en particulier pour les questions de langue, d'apprentissage et de culture qui sont abordées (sabordées) ici. Idéologies et pratiques d'alphabétisation sont paquetées d'antécédents théoriques qu'il n'est pas coutume de décrypter tant le positivisme de l'action l'emporte sur l'indiscipline, une voie inconfortable et si peu productrice, dit-on.

Et pourtant... À l'antipode du «beruf» (attitude socio-morale prescriptive) dominant en alphabétisation — la prescription d'ordre —, l'indiscipline se découvre en singulière affinité avec l'histoire du compère marqué «analphabète», une histoire cachée d'indiscipline et de désordre sévèrement sanctionnée[2]. Cette complicité possible entre les deux partenaires du jeu pédagogique peut changer les enjeux, la conduite de la partie, la fin de partie. Elle est déjà un antidote à la relation professionnel /client, patient ou élève, relation encadrée par une discipline, celle du rituel

professionnel, celle de l'institution où il s'exerce, celle du statut de l'officiant. Mais spontanée ou acquise à l'expérience, cette complicité dans l'indiscipline, si elle n'est pas cultivée, risque de devenir inactive, réelle - ment improductive et elle ouvre la voie au retour de l'autorité (du maître évidemment) sous les formes les plus insidieuses du populisme et de la démagogie.

Le dit compère «analphabète» se présente rarement comme un insoumis volontaire. Au contraire, il adhère à l'ordre prescrit, il le désire, il se présente dans les rôles du client, du patient ou de l'élève avec une faute à racheter, une opération à subir, une ignorance à combler. La pression est forte — l'appel est tragique — pour que le professionnel (praticien ou théoricien) joue le rôle attendu par le complexe institutionnel qui l'a engendré mais surtout par l'autre : le client, le prestataire de services. Cet autre n'est pas de soi un compère ni un complice au sens où on l'a entendu. Il ne vient pas troquer un désordre antérieur pour un nouveau désordre. Il vient chercher une instruction codée, comme au sens juridique du terme, à laquelle il est prêt à se soumettre. Son insoumission passée est sa faute. Elle ne peut être rachetée que par son contraire, l'obéissance disciplinée.

Alors il y aurait un hiatus entre prestateur et prestataire ? La complicité en question ne peut-elle se jouer que sur le terrain horizontal de l'offre et de la demande ? Ne peut-elle s'accomplir que dans la «satis - faction» des «besoins», ici besoin d'écriture, de communication fonction - nelle, de réhabilitation sociale ?

Et s'il était possible de la retrouver, cette complicité douteuse, une fois que les «besoins» — sublimés, prescrits, appropriés — auraient été démasqués! Et si la rencontre ou l'échange pouvait avoir une autre finalité que l'accumulation, soit non plus la satisfaction des besoins mais leur libération ou leur transformation! Et s'il fallait enfin découvrir que l'analphabétisme n'est pas réellement exclusion du système d'échanges, de la communication symbolique, du cercle des prestations linguistiques, mais plutôt entière participation par la négative à leur idéologie, à leurs valeurs (d'échange), à leur procès de fonctionnement! Dès qu'on définit l'analpha - bétisme par le manque, on est aussitôt réintroduit dans la logique du même. Mais si, pour sortir du cercle qui rend l'analphabétisme infernal aux victimes, on opère une déviation, soit si on l'envisage comme une différence ou un désordre, alors on peut commencer à travailler plus librement, dans les espaces vacants du désir, à la «transmutation des valeurs». Ce qui est à découvrir et à délivrer, ce sont les échanges possibles refoulés par les échanges prescrits, l'histoire personnelle et sociale de ces refoulements, les croyances et idéologies qui font apparaître l'ordre social comme inéluctable, le pathos religieux qui confère à l'alphabétisation la grâce de l'ordination.

«*Tout ce qui parle en termes de besoin est une pensée magique*», disait Jean Baudrillard[3]. Ça marche si on y croit, et on y croit quand tout ramène à l'unité du cercle. L'idéologie y travaille à cette inévitable

réduction, mais plus efficacement encore les structures inconscientes une fois intériorisées les contraintes extérieures. La police, les pouvoirs, les lois y travaillent, mais plus efficacement encore l'intériorisation de la nécessité de l'ordre (du même) qu'ils représentent. *«L'intériorisation par l'individu de ces normes, de ces valeurs, de ces impératifs sociaux que sont les signes constitue la forme décisive, fondamentale du contrôle social»*[4]. Ce que disait autrement Maurice Godelier et qui nous ramène plus explicitement au compère «analphabète» :

> «La force la plus forte d'un pouvoir d'oppression, de domination, n'est certainement pas la force violente, mais au contraire un consentement des dominés à leur domination [...] et ce consentement, ils l'apportent parce que l'état des choses leur apparaît légitime [...] Or, le consentement passe par la conscience autant que par le désir. Il part d'une représentation, représentation partagée par les dominants et les dominés. Au-delà de la représentation, il y a, bien entendu, tous ses effets dans l'émotion et le désir[5].»

La démarche ici proposée est une déconstruction des représentations dominantes, par une traversée pluridisciplinaire, dans le champ de l'alpha - bétisation. On aurait pu mettre à l'épreuve directement les idéologies, à la lecture d'un échantillon de productions écrites par les alphabétiseurs[6]. La notion de «besoin» y aurait certainement figuré comme un thème déter - minant. Mais plutôt que de partir de la théorie socialisée qu'est l'idéologie, l'investigation s'adresse ici à des traditions théoriques qu' peuvent n'avoir qu'un lien indirect avec l'alphabétisation mais qui sont déterminantes soit dans leurs effets sur la pratique, soit par leur manque d'effets.

C'est un voyage d'étude en quelques étapes, qui est loin d'avoir rencontré les multiples courants de pensée qui peuvent avoir laissé leur marque ou leur «balafre», comme disait Frank Smith en parlant de la linguistique[7], sur cette neuve «discipline» au confluent de beaucoup d'autres plus anciennes qu'est l'alphabétisation. Par exemple, la tradition psycho-expérimentale et toutes ses applications dans le champ de l'éducation n'a pas été investiguée. Pourtant, on sait qu'elle a balafré plusieurs générations et beaucoup de mini-spécialités en sciences de l'éducation. C'est aussi une exploration d'autodidacte ou de braconnier plutôt que de spécialiste, un peu à l'image de ce qu'est l'alphabétisation : un art de bricolage dans les «cours à scrap», une mission humanitaire bénévole, un dada gauchiste, un «projet» communautaire de recyclage ou au plus légitime une sous-traitance de l'école pour contractuels à temps partiel. L'avantage de cette illégitimité professionnelle, disciplinaire et sociale, c'est son anarchisme (au sens étymologique) possible, ses déplacements légers entres les espaces libérés, ses amours utopiques comme l'avait bien vu Paolo Freire pour qui l'alphabétisation devait accomplir ce que les institutions d'éducation refoulent : le «rêve possible».

L'alphabétisation ne peut pas faire l'économie d'une réflexion critique sur **la langue**. Ce qui ne signifie pas que tout alphabétiseur doive se dédoubler en un linguiste, ni faire de ses émules des mini-linguistes. Si l'on cherche à comprendre l'analphabétisme autrement qu'en termes de déficience psychologique, de déficit scolaire ou même de pathologie physique, si on veut le reconnaître comme un type particulier de rapport linguistique, il faut passer d'une réflexion sur la langue en soi à l'analyse de ses usages et de ses représentations sociales. Abstraite de ses conditions de production, de son histoire socio-politique, de ses valeurs d'usage et d'échange, de ses enjeux idéologiques, des institutions qui la contrôlent, une langue n'est plus qu'une forme pure. Et il arrive qu'elle se présente comme une forme pure dans l'idée qu'on s'en fait, dans l'image qu'on en donne. Il faut se demander pourquoi elle apparaît ainsi, et à quelles fins. La langue, selon Benveniste, c'est le social même. Alors il faudra chercher l'analphabétisme dans le social même, et décongestionner l'alphabétisation de son symptôme purement linguistique.

L'intervention pour traitement et réhabilitation linguistique se fait à l'école (elle a vu ces dernières années augmenter substantiellement ses crédits pour l'alphabétisation). C'est la même institution nationale qui initie les enfants à la norme linguistique. C'est à son modèle de formation et de sélection que se mesurent les compétences linguistiques, un étalon symbolique du statut social. Ça n'est pas seulement pour la commodité statistique qu'on assimile l'analphabétisme avec la sous-scolarisation. Et c'est encore en référence à la culture linguistique institutionnelle qu'on définit l'analphabétisme en termes scolaires de lecture et d'écriture. On ne peut pas questionner la langue ou les pratiques linguistiques sans questionner du même coup **l'école**. Tout en alphabétisation y ramène, a fortiori les «analphabètes», puisque diagnostic et traitement relèvent de sa compétence institutionnelle. Est-ce que cela va de soi ? Est-ce inévitable ?

Si on reconnaît des alternatives à l'école, c'est en mineur, ou ce ne sont pas des alternatives véritables. Le bénévolat en alphabétisation n'est pas une alternative à portée culturelle différentielle. Il n'entame pas le monopole de l'État sur l'éducation ni son contrôle sur la langue : il le prolonge dans le privé, à domicile, dans le tête-à-tête du précepteur à son élève. Il est généralement encadré par des professionnels de l'éducation et patronné par la commission scolaire locale ou régionale. Le développement des interventions communautaires ou populaires serait une alternative plus conséquente. Et c'est bien parce que son potentiel de changement dans les rapports sociaux est reconnu qu'un tel développement est contrôlé. L'éducation populaire est suffisamment reconnue à sa valeur d'usage que l'école s'en est manifestement inspirée. Elle l'a même annexée. L'«alphabétisation communautaire» est entrée en programme, est devenue un «modèle» institutionnalisé, une méthodologie. Mais le mouvement populaire autonome n'est supporté que dans les marges de l'expérimentation (comme les écoles privées ou alternatives) ou en appoint aux services professionnels (comme le mouvement bénévole).

Un troisième thème générateur, aussi immense, est exploré du côté de la théorie : **la culture**. S'il y a toujours des résistances à mettre en corrélation analphabétisme et pauvreté[8], comme si le capital linguistique n'avait rien à voir avec le capital physique (santé), le capital social (statut), le capital économique (valeur d'échange) et le capital écologique (espace naturel), il y a longtemps qu'on a mis en rapports analphabétisme et culture orale ou écrite, culture traditionnelle et culture technologique, culture tout court. Langue et culture, langue et école sont des tandems dans la théorie comme dans l'idéologie quotidienne. Il serait intéressant de réouvrir le dossier culture orale/culture écrite en confrontant les travaux de Lévi-Strauss, Derrida, Goody... À faire ici ou à remettre si d'un projet modeste il fallait un livre. Mais la question centrale est dans la corrélation analphabétisme/culture(s) populaire(s).

Des anthropologues, sociologues et socio-linguistes ont pu traiter de ces cultures comme réalités en soi, soit pour en faire des sous-produits dénaturés des cultures «savantes», soit pour les hypostasier et en opposer les vertus romantiques ou conviviales aux tares des cultures programmées qui connaissent elles aussi leurs «nouveaux analphabètes». S'il faut resituer l'analphabétisme dans son rapport avec la (ou les) culture(s) populaire(s), il faut interroger les pratiques (différentielles ?) culturelles populaires et voir si l'analphabétisme est, comme la maladie, la malnutrition ou la criminalité, une pathologie intrinsèque aux classes pauvres, ou bien si le «phénomène» linguistique stigmatisé cache un type de rapport plus global à la domination, un complexe de réponses à la négation qui recèle des capacités de résistance affirmatives, des contre-offensives, des ruses, des solidarités cachées.

L'alphabétisation pourrait prendre un autre sens et d'autres formes là où ces conduites de résistance sont reconnues. Intégrée, incarnée dans les réseaux de pratiques quotidiennes populaires, réappropriée par ceux qui n'en sont généralement que les objets, les victimes ou les clients, elle pourrait bien se transformer radicalement en action culturelle créatrice comme le voulait P. Freire.

LA LANGUE

Sous l'influence du structuralisme en linguistique et de la grammaire générative, la tendance à isoler la langue en un système abstrait indépendant des individus qui la parlent a longtemps été dominante. D'un point de vue de science pure, la réduction structuraliste privilégiant la syntaxe aux dépens de la sémantique, la logique aux dépens de l'histoire, l'objet langue aux dépens du champ linguistique, a pu être féconde. Mais il faut chercher ailleurs que dans les vertus de la théorie pure le succès idéologique de ces recherches théoriques. Et c'est ce qui nous intéresse pour la compréhension de l'analphabétisme : non pas le fonctionnement de la langue en soi, mais les conséquences du transfert de ces théories dans les représentations sociales, dans les applications pédagogiques et dans les rapports socio-linguistiques.

Pour faire de la langue un objet abstrait, il a fallu neutraliser les paramètres historiques, psychologiques, socio-politiques qui relèvent des usages et des rapports multiples à la langue : en faire un universel autonome, homogène et neutre. Or ces qualités épistémologiques ont pu facilement trouver écho en dehors de la communauté scientifique, du côté des législateurs de la langue, des gestionnaires de l'institution linguistique de l'État pour qui la langue nationale au singulier représente un pouvoir de coercition plus sûr que les articles de la loi ou les forces de l'ordre. Roland Barthes voyait dans la langue une condition même du pouvoir : *«Cet objet en quoi s'inscrit le pouvoir de toute éternité humaine c'est : le langage — ou pour être plus précis, son expression obligée : la langue*[9]*»*.

Autonomie, homogénéité et neutralité sont aussi des qualités politiques d'un point de vue d'État. L'autonomie suppose un espace propre avec des limites ou des frontières ainsi qu'une régulation interne : la souveraineté nationale. L'homogénéité réalise l'unité à l'intérieur de cet espace et rend possible la communication programmée. La neutralité est cette vertu de la langue comme de l'État qui les place au-dessus des intérêts particuliers de classes, de partis, de sectes, de régions, de religions. Il y a bien eu affinité profonde entre les postulats des linguistes et l'axiologie politique de l'État moderne. On pourrait en chercher les traces historiographiques pour le Québec où la question linguistique a été explicitement reliée à la question nationale comme chacun le sait. Mais on prendra plutôt l'exemple de l'URSS avec un texte de Staline, bien connu des linguistes, qui caricature ce transfert de la théorie formaliste de la langue à la théorie politique de l'État unitaire, en dépit de l'orthodoxie marxiste.

Contre les thèses anciennes de Nicolas Marr pour qui la langue est fait de superstructure et fait historique dépendant des rapports de classes, Staline déclarait en 1950 qu'il ne saurait y avoir de langue bourgeoise ni de langue prolétarienne puisque la langue échappe à la lutte des classes. Si la langue russe a traversé indemne la révolution, c'est qu'elle est transhistorique et qu'elle a pour base non pas une classe, mais toute une nation. Elle n'est ni plurielle ni conflictuelle comme peuvent l'être la culture et les

rapports sociaux : c'est une structure durable et unitaire, étrangère aux enjeux politiques.

> «La langue [...] diffère radicalement de la superstructure. Prenons par exemple la société russe et la langue russe. Au cours des trente dernières années, l'ancienne base, la base capitaliste, a été liquidée en Russie, et il a été conduit une base nouvelle, socialiste. En conséquence, la superstructure de la base capitaliste a été liquidée, et il a été créé une nouvelle superstructure correspondant à la base socialiste.
>
> Le fonds essentiel du vocabulaire et le système grammatical de la langue [...] se sont au contraire conservés intacts [...]
>
> Le rôle d'outil que joue la langue comme moyen de communication entre les hommes ne consiste pas à servir une classe au détriment d'une autre, mais à servir indifféremment toute la société, toutes les classes de la société.
>
> Nos camarades commettent au moins deux erreurs. La première erreur est qu'ils confondent la langue avec la superstructure [...]
>
> La langue et la superstructure sont deux notions différentes, et il n'est pas permis à un marxiste de les confondre.
>
> La seconde erreur est que des camarades conçoivent l'opposition des intérêts de la bourgeoisie et du prolétariat, leur lutte acharnée, comme une désagrégation de la société, comme une rupture de tous les liens entre les classes hostiles [...] Que reste-t-il donc si la société s'est désagrégée et s'il n'y a plus de langue nationale, commune à tout un peuple ? [...]
>
> Il va de soi que ces vues d'un anarchisme primitif sur la société, sur les classes, sur la langue, n'ont rien de commun avec le marxisme[10].»

Cette divertissante diversion par le culte de la personnalité linguistique dans les années cinquante en URSS n'est pas si étrangère au discours théologique national qu'on pourrait aussi déterrer des archives du Québec des mêmes années. L'intérêt de ce texte (qui mérite d'être lu en entier) est qu'il souligne ce passage au politique de questions de théorie linguistique,

un passage moins visible dans le cas des théories structuralistes et des idéologies politiques occidentales.

Pour l'homme d'état, la langue doit être autonome par rapport à l'histoire, unitaire dans l'espace national. Elle est carrément «naturalisée» par décret politique comme un antérieur à la culture, comme un invariant structurel, diraient les structuralistes. Staline, moins abstrait, l'identifie à une matière première naturelle. Pas de dialectique entre nature et culture, entre langue et histoire : les premières déterminant les secondes, elles sont le «fonds commun» ou la «matière naturelle» des pensées des hommes. La langue doit être aussi absolument homogène : raison d'État. Les variations n'existent pas ou sont considérées comme des formes inférieures, anormales. La norme linguistique, ici impérative, s'impose universellement. Elle s'est *«constituée pour servir la société comme un tout [...] unique pour toute la société et commune à tous les membres*[14]». Enfin la langue est neutre, et on pourrait ajouter que, comme Dieu, elle est bonne. Elle traverse indifféremment la lutte des classes, elle est soustraite aux passions des hommes, elle est faite pour servir la nation toute entière.

On comprend que dans d'autres contextes historiques langue et foi aient été si intimement liées au salut national. On peut aussi comprendre l'incidence de cet amalgame scientifico-politique sur l'enseignement de la langue et sur l'importance de l'école comme institution de normalisation linguistique. La question que posaient les linguistes — *«quel est le degré d'unité de la langue ?»* — devient, pour le planificateur de l'éducation nationale : *«quelle langue doit-on enseigner ? »*. La réponse était autoritairement claire chez Staline. Elle ne l'est pas moins dans nos écoles catholiques et françaises.

Le *Cours de linguistique générale* de Ferdinand de Saussure (première édition : 1915) est peut-être le livre le plus lu dans les sciences humaines au vingtième siècle. Même s'il ne l'était pas, il est sûrement celui qui a laissé sa marque la plus profonde, non seulement dans les sciences de l'homme, mais aussi dans leurs applications technologiques et leurs vulgarisations idéologiques. Ses effets politiques en matière de planification linguistique ne sont pas moindres. On ne peut pas l'ignorer dans une réflexion sur l'analphabétisme et l'alphabétisation.

La coupure déterminante qu'opère Saussure est la séparation langue/parole. La langue est sociale, la parole individuelle. Elle est extérieure à l'individu; celui-ci ne peut à lui seul la créer ou la modifier. *«La langue n'est pas une fonction du sujet parlant, elle est le produit que l'individu enregistre passivement*[11]». C'est une institution sociale dont l'histoire renvoie à celle de la société toute entière. Elle perdure parce qu'elle exerce une contrainte sur le collectif, mais aussi parce qu'elle est intériorisée par les individus : c'est une représentation collective. La parole est réduite à un rôle exécutant du sujet psychique : un résidu qui ne pourrait être objet de science que physiologique.

Jusque-là, la langue ainsi comprise comme institution sociale n'est pas un objet de science linguistique, mais plutôt de sociologie au sens de Durkheim. Et comme Durkheim, Saussure se représente une société comme une fourmilière, où tous les individus sont mûs par une force transcendante à laquelle ils obéissent et croient. Pour Durkheim, la société était le sacré. Pour Saussure, la langue, avant de devenir un objet de science, participe éminemment à cette fonction sacrée : «*la langue est une institution pure*». On n'est pas si loin de la doxa stalinienne, même si le matérialisme historique excluait toute référence au sacré.

Pour faire de la langue l'objet propre de la linguistique, Saussure devait l'isoler radicalement de son substrat social. C'est la deuxième coupure qui obéit à la même logique que la première, mais en opérant le passage du métaphysique à l'épistémologique. Après avoir écarté la parole et l'individu selon une vision transcendante de l'histoire, Saussure sépare ce qui est interne à la langue de ce qui lui est externe. L'organisation interne de la langue (synchronie) doit être l'objet propre de la linguistique, tandis que son histoire sociale (diachronie) appartient à la sociologie ou à la psychologie sociale. Mais là où l'intuition épistémologique renvoie au postulat métaphysique de l'essence sacrée du langage, c'est dans la qualité «pure» attribuée au système interne de la langue, indépendante de toute relation naturelle avec les choses ou avec l'histoire. Les «signes» linguistiques sont carrément abstraits, à la différence des autres systèmes sociaux qui conservent un lien avec la nature ou la norme sociale :

> «La langue est un système de signes exprimant des idées et par là, comparable à l'écriture, à l'alphabet des sourds-muets, aux rites symboliques, aux formes de politesse [...] Elle est seulement le plus important de ces systèmes [...]
>
> Tout moyen d'expression reçu dans une société repose en principe sur une habitude collective ou, ce qui revient au même, sur la convention. Les signes de politesse, par exemple, doués souvent d'une certaine expressivité naturelle [...]
>
> La langue est un système qui ne connaît que son ordre propre [...] (Le signifiant) est immotivé, c'est-à-dire arbitraire par rapport au signifié, avec lequel il n'a aucune attache naturelle dans la réalité[12].»

Ainsi, avec Saussure, la langue est devenue un système propre, et de surcroît le plus «propre» des systèmes puisque parfaitement libéré des risques entropiques de contact avec la nature ou l'histoire. Ce qui conférait évidemment à la linguistique une aura de science pure au-dessus des sciences «humaines, trop humaines».

L'effet idéologique d'une telle révolution scientifique sera immense. La langue de Saussure comme l'État de Hegel étaient destinés à connaître la même postérité dans le passage au quotidien, sans qu'il soit nécessaire de les unir en un discours autoritaire de théorie politique comme le fit Staline. Et quand l'État venait d'ailleurs, quand la langue et l'État par malédiction historique ne pouvaient être unis, l'autre accouplement prédestiné était réalisé : celui de la langue et du sacré. Si Saussure n'a rien inventé dans le domaine de la science politique, en donnant une expression purement scientifique à la langue en soi, il a donné une inestimable occasion à l'État réel de moderniser ses vieux pouvoirs de contrainte et de persuasion... en les déléguant, en toute innocence, aux linguistes, aux académiciens, aux professeurs. La langue n'est pas telle qu'on la parle : illusion volontariste individuelle. Elle ne «connaît que son ordre propre» et cet ordre est pur. Comme l'État hégelien. Permuter l'ordre scientifique ou idéal en une ordonnance politique restait à faire par l'État réel, ce qui fut fait comme l'a reconnu R. Barthes : «*Le langage est une législation, la langue en est le code*[13]».

Si l'approche linguistique telle qu'initiée par Saussure ne permet en rien d'appréhender l'analphabétisme en tant que rapport à la langue puisque celui-ci relève entièrement de la «linguistique externe» ou sociale, les usages sociaux qui ont été faits de la théorie linguistique et le pouvoir nouveau qu'elle a conféré aux linguistes dans l'administration du social sont loin d'être indépendants du phénomène moderne de l'analphabétisme dans les sociétés post-industrielles. La langue sublimée s'est imposée comme un modèle d'ordre, de perdurance : l'institution idéale par excellence. Elle a été intimement liée à l'État. Si le fait n'est pas nouveau, ce qui l'est c'est le pouvoir scientifique associé au politique et au législatif : pouvoir de légitimation, aussi pourvoir d'ordonnance et de contrôle qui s'applique au plan quotidien et au plan universel par l'école. Transcendante à la parole et aux individus qui la parlent, la langue s'est imposée comme le symbole de l'unité, de l'homogénéité, de la valeur pure dans l'équilibre général des échanges. D'où sa valeur d'usage au politique et au symbolique pour ses fonctions d'unification et d'homogénéisation du corps social, mais aussi de l'âme nationale. On y croit aux vertus de la langue. Au séculier, elle réalise ce que l'Église ne parvient plus à réaliser : la communion des fidèles, la rédemption, la promesse du salut. Les classements, les punitions et les récompenses, les excommunications se font sous son nouvel ordre. La marque d'analphabétisme est une condamnation, une damnation.

Outre cet ensemble de fonctions idéologiques et de dispositifs institutionnels qui les appliquent, la langue de Saussure comprise comme système abstrait de communication a placé la linguistique au centre de la modernité technologique. Débarrassée de tout substrat social ou individuel, la langue peut fonctionner comme un code instrumental dans un système formel de communication. Le modèle théorique appliqué a prodigieusement démontré son efficience. Il tend à s'imposer systématiquement à l'ensemble des communications «fonctionnelles», y compris à l'école. Ce nouveau pouvoir de la langue — des langues — de programmation peut avoir deux

effets sur les langues naturelles ou maternelles : les déclasser, rétrécir progressivement leurs usages au privé, à la nuit, au rêve encore incontrôlé, ou bien les transformer et les recycler. Il est probable que les deux effets agissent simultanément.

Le premier effet n'est pas nouveau. Les langues de prestige (de cour, d'académie, d'église) ont toujours exercé un pouvoir de modélisation, de normalisation et de censure sur les langues populaires. Langues d'écriture, elles ont entièrement occupé l'espace et les temps sociaux légitimes, refoulant à la périphérie de la cité et au nocturne les parlers indécents. L'école démocratique a universalisé l'inconvenance. Mais cette histoire est déjà ancienne. Les langues naturelles de prestige ont aussi connu leur déclassement technologique. L'*«effet marquise»* (Claude Duneton) ou l'effet Cambridge, tout comme l'effet *«faubourg à mélasse»*, sont destinés à n'occuper l'imaginaire qu'au crépuscule, sur le petit écran. Comme un costume ou un décor : en spectacle. La langue opératrice du spectacle, à la régie, n'est pas la même. Elle ne fonctione ni à l'effet ni à la norme, non plus à la tradition ni à l'autorité ni à l'idéologie, mais à la communication contrôlée. Elle est aux commandes par efficacité, non plus par statut. Elle suppose la fermeture du sens, la standardisation de la syntaxe, l'homogénéisation des circuits de communication, la substitution des rôles ou des sujets en fonctions. Marcuse décrivait ainsi ce langage de l'*«administration totale»* :

> «Le langage, en devenant fonctionnel, rejette de la structure et du mouvement de la parole tous les éléments non conformes [...] C'est le mot qui ordonne et qui organise. [...] Le style dans lequel il est transmis constitue une véritable création linguistique; la structure de la phrase est abrégée et condensée de manière à ce qu'aucune tension, aucun «espace», ne soit laissé entre ses différentes parties [...]
>
> Le principe de l'opérationnalisme — rendre le concept synonyme d'un ensemble d'opérations — c'est de considérer les noms des choses comme étant immédiatement indicatifs de leur mode de fonctionnement, et le nom des propriétés et des processus comme des représentations de l'appareillage utilisé pour les détecter et les produire. Tel est le raisonnement technologique tendant à identifier les choses à leurs fonctions»[14].

L'idéal opérationnaliste aurait été de créer un nouveau langage comme on l'a fait en informatique, pour l'administration maximale des choses et des hommes. En fait, il n'y a jamais eu *«véritable création linguistique»* comme le dit Marcuse, mais réduction ou réunification des langues naturelles en codes : recyclage. L'opération consiste à changer le mot en formule, à standardiser l'échange au moyen du formulaire, à

canaliser le sens possible vers le sens prescrit par une grille, à accompagner tout questionnaire d'un mode d'emploi et de réponses fermées, à limiter le temps des communications, à les inscrire dans une logique binaire ou ternaire du type planification/réalisation/évaluation ou input/output, à trans - muter tout signe en signal, tout locuteur-auditeur en émetteur-récepteur.

Cette mutation des langues naturelles en langues programmées dans les sociétés de communications technologiques et l'obsolence accélérée des instruments ont généralisé le phénomène de l'analphabétisme qu'on nomme, pour le distinguer de sa forme archaïque, «nouvel analphabétisme» ou «analphabétisme fonctionnel». La formation continue ou l'éducation permanente qui ont fait éclater les cadres de l'école traditionnelle incluent la variable «informatique» qu'on pourrait nommer alphabétisation permanente. C'est la variable principale, comme les exercices de français à l'école, les quatre opérations et les fractions. Elle se fait empiriquement sur le tas pour la partie de la population «branchée», en fonction, internée dans les réseaux communicants qui ont fait aussi éclater l'anachronique polarité du public et du privé (la nuit et le rêve sont-ils encore vraiment du privé ?). Pour l'autre partie de la population diversement débranchée, épisodiquement ou chroni - quement, l'alphabétisation fonctionnelle cherche à pénétrer systématique - ment le quotidien. C'est fait partiellement par les médias; des programmes et services spécifiques les complètent.

S'il faut aussi poser dans ces termes la question de l'analphabétisme, et c'est essentiel de passer d'une problématique de l'écriture à une problématique de la communication, il faut encore se déplacer du modèle unidimensionnel ou symbolique à la pragmatique des échanges linguistiques que Saussure avait exclue. La langue n'est une institution pure que pour le philologue structuraliste ou le technocrate néo-stalinien. La parole évacuée doit être réintroduite ainsi que le processus de l'échange linguistique. Pour reprendre la terminologie de Marx, moyens et rapports historiques de communication ne peuvent être séparés pour rendre compte d'un mode particulier de communication. Si la langue est faite aussi pour être parlée et si l'analphabétisme peut être une question de rapports socio-linguistiques, il faut chercher du côté de la sociologie les analyses théoriques de ces rapports sociaux : dans la langue elle-même avec Mikhail Bakhtine, dans le *«champ linguistique»* avec Pierre Bourdieu.

> «Une langue n'est pas un tout homogène et monolithique [...] La langue est un système symbolique engagé dans des rapports sociaux; aussi faut-il rejeter l'idée d'une langue «neutre» et souligner les rapports conflictuels.
>
> La langue n'est pas faite uniquement pour faciliter la communication; elle permet aussi la censure, le mensonge, la violence, le mépris, l'oppression, de même que le plaisir, la jouissance, le jeu, le défi, la révolte. Elle est ainsi tantôt lieu de refoulement (par

l'intériorisation des règles et des tabous), tantôt lieu de défoulement exutoire.»[15]

Dans *Le marxisme et la philosophie du langage*, Bakhtine vitupère contre les philologues de l'abstraction linguistique dont le système synchronique de Saussure peut être l'archétype. Séparer le signe linguistique de son contexte, de ses usages, de son processus de production est une réification de la langue. *«Ce qui est important pour le locuteur-auditeur à propos d'une forme linguistique, ce n'est pas que c'est un signal stable et toujours équivalent à soi-même, mais que c'est une signe, toujours changeable et adaptable* [...] *Le facteur constitutif de la forme linguistique n'est donc pas son identité à soi-même en tant que signal, mais sa variabilité spécifique*[16].»

Le point de vue du locuteur-auditeur ou de l'usager n'est pas le même que celui du linguiste saussurien qui traite d'une langue comme si elle était morte, en philologue. Dans la pratique, une langue faite de mots et non de phonèmes est avant tout idéologique. La langue du linguiste abstrait l'est en fait également. Son postulat de neutralité, on l'a montré, valable épistémologiquement, a aussi des racines sociales. Faire de la langue un objet homogène ou un système logique de relations, c'est comme pour Durkheim «*traiter les faits sociaux comme des choses*» et en conclure que la société, comme la langue, c'est sacré, puisqu'elles fonctionnent dans l'innéité. On peut les décrire, mais sans y toucher, ni surtout pas les changer. L'objet de la linguistique est une norme, les linguistes en sont les législateurs et les professeurs : les fonctionnaires.

Pour Bakhtine, le mot est le signe idéologique par excellence. Dans tout signe idéologique s'affirment des valeurs plurielles ou contradictoires et non pas unitaires. Ce qui lui fait dire que le mot est «*l'arène où se déroule la lutte des classes*[17]». La communication verbale est lieu de conflits, de rapports de domination et de résistance, d'enjeux de pouvoirs sociaux. Ce qui fait cette qualité idéologique du signe linguistique, c'est qu'il est indissociable des situations et des individus qui le produisent. Abstrait de toute situation concrète, il peut bien apparaître neutre et fondamentalement arbitraire. Abstrait de la conscience du sujet qui l'emploie, il peut aussi être renvoyé au social transcendant, extérieur aux individus et s'imposant par la contrainte, comme le croyaient Durkheim et Saussure. La langue, comprise comme échange linguistique ou «dialogue», est le lieu/processus où se réalise l'articulation de l'individuel et du social :

> «Les signes ne peuvent apparaître que sur un terrain inter-individuel [...] La conscience elle-même ne peut surgir et s'affirmer comme réalité que par l'incarnation matérielle dans des signes [...] Les signes n'émergent en définitive que du processus d'interaction entre une conscience individuelle et une autre [...] La conscience individuelle est un fait socio-idéologique. Tant que ce fait et toutes les

> conséquences qui en découlent n'auront pas été reconnus, il ne sera pas possible de construire une psychologie objective ou une étude objective des idéologies»[18].

Tout, dans la langue, est dialogue. Et c'est dans l'interaction linguistique que se loge la dialectique du signe idéologique : vérité/mensonge, domination/subordination ou résistance, critique/louange, etc. Lieu des conflits idéologiques, le mot est «l'indicateur le plus sensible» des variations sociales, des transformations les plus imperceptibles aux plus radicales du fait que ces variations passent en actes de parole. Quand une langue semble stabilisée, c'est que les conflits sociaux sont bien contrôlés et qu'une idéologie recouvre suffisamment les autres. C'est la situation la plus courante. Le signe idéologique tend à cacher la tension qui l'anime. L'idéologie unitaire est toujours une idéologie dominante qui opère par universalisation du monologue. C'est le cas de la linguistique, dit Bakhtine, qui *«étudie les langues vivantes comme si elles étaient mortes, et la langue maternelle comme si elle était étrangère»*.

On verra, dans la partie consacrée à une ethnographie de l'école, que ce principe s'applique à la pédagogie comme apu le dénoncer Frank Smith en parlant de la «balafre» laissée sur les enfants par la linguistique scolaire. Dans quelle mesure a-t-elle aussi marqué l'alphabétisation ? *«On a fait comme si l'enfant devait s'approprier un objet extérieur, la langue, et non développer sa propre manière d'être en relation, par le langage, avec le monde [...] Ce ne sont pas les caractéristiques de la langue qui peuvent aider le pédagogue, mais la connaissance des interactions de l'individu avec cette langue, lorsqu'il parle, écoute, lit et écrit*[19]*.»*

L'idéologie linguistique scolaire, par fétichisation de la parole en écriture, impose l'univocité du signe, son émission figée dans la norme, l'audition passive excluant toute réplique ou bien l'obligeant dans les formes autorisées. Non pas que linstitution soit perverse : l'institution linguistique nationale légifère, la science linguistique rationalise, l'école enseigne conformément à la modélisation scientifique et à sa fonction idéologique unifiante. Codifier la langue et la traduire en échantillons scolaires sont les tâches assignées à la linguistique nationalisée. Le philologue est le véritable maître d'école, l'institutrice sa maîtresse statutaire; vieille division des sexes oblige. Mais cette ambivalence qui occulte un conflit latent n'est pas objet d'enseignement. Le mot est ou bien masculin ou bie féminin. il ne peut avoir deux visages comme Janus. Cela n'a pas à être démontré, encore moins démonté. La prise de position sur le mot et dans les mots n'est pas ce qui est attendu d'un élève. La compréhension passive se caractérise, dit Bakhtine, *«par une perception nette de la composante normative du signe linguistique, c'est-à-dire sa perception comme objet-signal; corrélativement, l'identification prend le pas sur la compréhension. Ainsi, c'est la langue* ***morte-écrite-étrangère*** *qui sert de base à la conception de la langue issue de la réflexion linguistique. L'énonciation* ***isolée-figée-monologuée****, coupée de son contexte langagier et réel»*, tel est l'apprentissage légué du

philologue à l'élève condamné à écrire sa langue maternelle en langue étrangère, qui *«s'est fondue avec l'idée du* ***pouvoir****, l'idée de la* ***force****, l'idée de* ***sainteté****, l'idée de la* ***vérité***[20]*»*.

Ce qu'il reste d'objectivité dans une telle construction stratégique de la langue scientifique, nationale et scolaire, c'est finalement le pouvoir de limposer. Le médium, c'est l'écriture unique dont le modèle est donné par l'écriture juridique et les écritures sacrées : pouvoir de contrainte légitime, pouvoir de vérité révélée. L'idéologie nationale unifiatne réalise l'unité de ces deux pouvoirs que l'école transmet au moyen de la langue scolaire (phonétique, grammaire, lexique), morte à toute contradiction, impassible aux désirs de changement comme aux changements de désir. La seule langue maternelle autorisée est celle qiu se confond à l'écriture légitime, celle des classes «cultivées» dont l'idéologie est incorporée dans la langue quotidienne. Elle dit l'ordre, elle fait l'ordre, elle est l'ordre qui se donne comme naturel quand sa fonction est réactionnaire : empêcher de le changer.

Le cas de la langue française est particulièrement exemplaire. Elle est immuable. Même en état de crise, à l'école où l' on s'alarme que de plus en plus d'élèves pratiquent de fait l'écriture phonétique, jusqu'à l'université où l'on prévoit instituer des tests linguistiques d'entrée, le mot d'ordre demeure : renforce l'apprentissage de la grammaire et les exercices orthographiques. Même sous les pressions technologiques des informa - ticiens qui réclament une réforme de l'orthographe du français, l'obélisque hexagonale impose toujours la même vénération. *«Notre société, écrivaient des linguistes français partisans d'une réforme radicale de l'orthographe, ne sa fait pas une conscience exacte des dommages dont l'orthographe est responsable dans la formation de l'esprit [...] Si l'on admet le caractère de la crise orthographique, on est amené à poser au fond le problème de l'écriture. Acceptons donc de jouer le rôle de nouveaux vandales si cet acte de barbarie permet de promouvoir la langue parlée à des fonctions nouvelles, et engage de ce fait dans un processus d'acculturation de larges masses privées jusqu'à présent de la culture écrite [...] (Mais) ni la mentalité française contemporaine, ni le système politique et social ne permettent aujourd'hui la moindre illusion*[21]*»*. Et ces auteurs insistaient, comme Claude Duneton par ailleurs, sur la nécessité d'inverser l'ordre de la légitimité de la langue écrite par rapport à la langue parlée : une question éminemment politique à laquelle est reliée toute la problématique de l'analphabétisme. La vraie question n'est pas : «Faut-il lancer une campagne nationale d'alphabétisation ?». Ultimement, c'est celle-ci : «Faut-il changer la langue ?».

Les intuitions de Bakhtine son précieuses pour cerner théoriquement l'analphabétisme mais, contrairement à celles de Saussure, elles n'ont eu aucun effet sur les idéologies dominantes, ni sur la planification linguistique, ni sur la pédagogie. La réaction de Staline était exemplaire : ce sont les vues d'un «anarchisme primitif» incompatible avec les impératifs de l'État moderne. Le diktat de l'homme d'État est : la langue ne change pas. Ce qui doit être appliqué dans les écoles. C'est là aussi qu'il faut chercher

l'origine de l'analphabétisme, sa réalité et sa nomination. Vouloir le combattre par une nouvelle prescription d'ordre — plus d'exercices — peut avoir un effet magique sur les exécuteurs et les exécutants. La logique cumulative ou répétitive n'affectera pas l'objet-langue, mais elle pourra renforcer le culte que lui vouent ses sujets et, dans une moindre mesure, améliorer leur compétence domestiquée. L'effet contraire peut aussi se manifester : renforcer la résistance chez les sujets les moins dociles, désespérer les exclus, multiplier les déviances, radicalisre les oppositions, extérioriser la crise. Il semble que cet autre effet soit plus actuel que le premier si l'on prend au sérieux le diagnostic de la crise qu'on circonscrit beaucoup trop dans le champ fermé de la langue et de l'école. La crise est logée dans le principe même de la fermeture qui fonctionne, au plus classique, à l'autorité, ou au plus moderne, à la fonctionnalité systémique. Elle est dans la négation ou la non-reconnaissance du parasite :

> «Les philosophies jouent à ce monde imaginaire où il n'y a qu'un seul système, et où celui-ci n'est construit que sur une norme ou un principe unique. En fait les sytèmes sont tous très complexes, et il y en a plusieurs [...]
>
> L'histoire telle qu'on l'écrit ou la rapporte est un réseau de bifurcations où transitent des parasites. Ils interdisent, de leur bruit, qu'on entende le bruit des parasites qui mangent, qu'on entende le bruit de l'histoire qu'ils font. Des parasites font l'histoire, festin, banquet, bruit de mâchoires, des parasites la font oublier[22].»

Dernière escale chez Bakhtine, dans une note de bas de page, pour ses implications pédagogiques : «*Une méthode saine et correcte d'enseignement pratique exige que la forme ne soit pas assimilée dans le système abstrait de la langue, mais dans la structure concrète de l'énonciation, comme un signe souple et changeant*» (p. 101). Aussi : «*Tous enseignement portant sur le sens et le thème du mot est empreint de cette fausse conception de la compréhension comme acte passif, une compréhension du mot qui exclut par avance et par principe toute réplique [...] La compréhension du langage se confond avec une prise de positions active vis-à-vis de ce qui est dit et compris*» (p. 107).

Qu'on se rapporte maintenant à Paolo Freire. Selon lui, l'alphabétisation comprise comme action culturelle ne peut séparer la lettre ou le texte de son contexte socio-historique. C'est le déchiffrement critique (politique) du contexte qui donne un sens au texte. Les mots décomposés en syllabes sont d'abord extraits de thèmes idéologiques issus de la vie quotidienne familière du sujet ou du collectif, non pas d'un registre étranger. L'acte d'apprentissage, situé dans le champ idéologique, doit permettre de déchiffrer les rapports sociaux et de participer activement à leur transformation. L'alphabétisation n'est pas un acte passif qui consisterait à enregistrer les normes linguistiques, à faire son entrée rituelle dans une langue dont les lois sont extérieures, étrangères au sujet parlant. Elle est

une prise de position vis-à-vis de ce qui est lu ou écrit, elles est une appropriation de la langue morte gardée par ses prêtres-fonctionnaires (juristes, professeurs, linguistes, grammairiens). C'est parce que la langue est exclusive/excluante que l'alphabétisation de tous ceux qui en son rejetés peut aussi devenir une action de résistance à l'exclusion. Elle suppose une volonté de changer les rapports sociaux qui organisent la domination, y compris au sein même de la langue, dans les mots.

La théorie critique de Bakhtine qui touche surtout la sémantique a été reprise et élargie par un sociologue contemporain, Pierre Bourdieu. Pour Bourdieu, le terrain d'investigation est moins la langue ou le signe linguistique que le champ social (le marché) des échanges linguistiques. Il interroge ces échanges particuliers de biens symboliques selon le même processus que les échanges de biens matériels. Les actes de parole — «*une langue est faite pour être parlée*» — sont à interroger, non pas en référence à un système formel abstrait de type saussurien, ni à une grammaire abstraite de type chomskien, mais en rapport avec les mécanismes du marché linguistique qui impose des sanctions et des censures à la communication, qui définit les conditions sociales de l'émission comme de la réception d'un mesage, qui décide de la compétence du sujet parlant. Ce n'est pas le code abstrait ni sa maîtrise formelle (la compétence) qui peuvent livrer le sens social de la communication, mais la relation entre des dispositions linguistiques (l'habitus) socialement définies et un marché linguistique (le champ) qui fait la valeur des biens.

Cette perspective élargie permet de comprendre l'analphabétisme comme un produit rejeté du marché linguistique, et non plus comme une incompétence face à un code neutre, isolé de ces conditions de production et de réception. Ce qui est important, c'est la légitimité ou l'illégitimité de celui qui parle ainsi que celle de son message, et ce qui en décide n'est pas de l'ordre linguistique pur, mais de l'ordre du pouvoir : «*Toute la question, quant au sens des mots, est de savoir qui est le maître, un point c'est tout* » (Lewis Carroll). Bourdieu dira : «*Une langue vaut ce que valent ceux qui la parlent*».

Parler de la langue au singulier, c'est nécessairement parler de la langue légitime, et celle-ci est directement liée à l'État-nation. Un marché linguistique unifié suppose une langue officielle, obligatoire, à laquelle doivent se mesurer toutes les pratiques linguistiques. Nul n'est censé ignorer la loi linguistique. Pour l'imposer, l'État dispose de tout un dispositif d'institutiosn, de professionnels, de persuasion idéologique, de récompenses et de sanctions. Si la langue officielle est bien un code au sens de chiffre dans un modèle de communication formel, c'est qu'elle est avant tout un code au sens juridique dont la fonction est d'imposer l'unification et l'universalisation des règles. Si ce code juridique n'est pas transparent, pour les sujets (assujettis), c'est que l'école l'a inculqué si profondément en dispositions linguistiques qu'il fonctionne au «naturel», incorporé dans l'inconscient comme un «code secret». On en voit seulement les manifesations, comme dans les comportements de «correction», dans des

conduites de fuite — le silence — ou dans le désarroi qui fait «perdre tous leurs moyens» à ceux qui semblent alors dépossédés de leur propre langue.

C'est ainsi que l'unification politique qui passe par l'unification linguistique procède à l'évacuation de la sphère du légitime des langues régioanles ou des parlers populaires. Ils sont rejetés du public au privé, de l'écriture au parler, ou même carrément interdits. Il faut voir aussi dans la scolarisation obligatoire et dans les campagnes d'alphabétisation cette fonction socio-politique de réduire les différences et de soumettre tous les usagers à un même référent. Cela se fait par l'écriture, comme l'ont montré F. Furet et J. Ozouf dans leur historiographie de l'alphabétisation en France: *«Quant à l'obéissance, l'État possède tous les moyens d'y contraindre, et ceux de la violence sur les corps sont les plus évidents. Mais l'écriture en est un autre, plus subtil et peut-être plus fondamental* [...][23]»

L'analphabétisme est une compétence refusée. L'exclusion de l'écriture est une relégation dans un parler qui n'a pas le droit de s'écrire, et même qui n'a pas d'autorité pour se faire écouter, donc pour se faire comprendre. Il y a des compétences qui sont socialement irrecevables : *«Les locuteurs dépourvus de la compétence légitime se trouvent exclus en fait des univers sociaux où elle est exigée, ou condamnés au silence*[24]».

Pour pouvoir entrer dans le marché linguistique, il faut des valeurs recevables. Cela suppose un capital qui soit coté, qui soit susceptible de produire un profit dans l'échange de biens. La concurrence n'est possible que si le marché n'est pas fermé par protectionnisme ou par monopole. Or le marché linguistique fonctionne au protectionnisme et même au monopole. Parce que ce son des biens symboliques qui s'y échangent, il ne suffit pas qu'ils soient conformes à l'usage légitime, mais encore qu'ils soient dotés du pouvoir d'imposition symbolique : pouvoir d'être écouté, pouvoir d'être cru et obéi. C'est un pouvoir statutaire acquis par la position sociale. Ne l'a pas qui veut. N'entre sur le marché que celui qui peut anticiper, mais comme disposition inconscietne de l'habitus. L'autocensure, la correction, les concessions, soit la'nticipation pratiqeu du profit, contribuent à fixer le prix de la performance linguistique, et à justifier du même coup les mécanismes de la fixation des prix, les lois de marché. Même ceux qui en sont exclus, parce que leur capital culturel est de valeur d'échange nulle et qu'ils ne peuvent anticiper aucun profit d'une transaction impossible, se conforment aux lois du marché parce qu'ils ont appris à y croire :

> «L'anticipation pratique des sanctions promises est un sens pratique, quasi corporel, de la vérité de la relation objective entre une certaine compétence linguistique et sociale et un certain marché [...] qui peut aller de la certitude de la sanction positive, l'assurance jusqu'à la certitude de la sanction négative, qui condamne à la démission ou au silence, en passant par toutes les formes de l'insécurité ou de la timidité»[25].

> «À la loi écrite l'obéissance ne suffit pas; il lui faut encore le respect, c'est-à-dire l'acception intérieure [...] Quand il (l'individu) ne peut, faute de savoir lire et écrire, connaître la loi, il lui faut au moins en intérioriser l'esprit[26].»

La compétence linguistique comporte non seulement la maîtrise d'un certain usage de la langue, mais encore la maîtrise pratique des situations dans lesquelles cet usage est socialement acceptable. Elle est directement fonction de la place occupée dans l'espace social : le prix. La valeur de la performance linguistique est fonction du sens de sa propre valeur sociale. Ainsi, dans les classes populaires, l'attitude à observer en situation sociale mixte est l'abstention ou le silence. Dans les classes moyennes, l'attitude typique d'adaptation à la norme est la correction, ou l'hypercorrection. DAns les classes aisées et cultivées, c'est la détente, et même une aisance affichée qui laisse une mage de liberté à l'expression. Ces attitudes linguistiques, rapports à lat ension de la situation sociale, sont marquées jusque dans le corps : «*C'est tout le corps qui répond par sa posture mais aussi par ses réactions internes ou, plus spécifiquement, articulatoires à la tension du marché*[27]».

Il n'est pas surprenant que le corps analphabète soit bandé au point d'en arriver parfois à une situation quasi permanente d'autisme ou d'abstention sexuelle conditionnée par l'autocensure face à l'échange. Aussi que l'articulation de la parole, même en situation sécurisante, soit bloquée ou déformée (des alphabétiseurs expérimentés savent souvent reconnaître au téléphone une personne analphabète qu'ils n'ont jamais vue). L'attitude opposée est le machisme, la virilité agressive. Face à une situation tendue, l'alternative au retrait ou au silence est l'expression forcée, trop naturelle, d'une fausse aisance provocatrice. C'est une autre façon d'éviter l'échange impossible : zombi ou rocker.

Dany Gilser a bien montré la force de libération corporelle d'une expérience d'alphabétisation menée en Guadeloupe dans la langue maternelle déclassée, le créole. La thérapie est efficace parce qu'elle lève la censure imposée au créole par le marché linguistique dominant (français colonial), en même temps qu'elle libère chacuon de l'autocensure intériorisée face à l'usage du créole, comme de son usage oral en situation mixte socialement. En voici un témoignage d'une ouvrière agricole :

> «Farfouiller dans le langage fait bander le corps, nous fait agir. Il faut que la langue si dilue pour que le corps marche. La langue n'est pas le corps, elle est au milieu de nous, elle nous commande et nous relie. Comment le corps et la langue sont-ils liés ? Lorsque tu ne comprends pas une parole, ton corps est gêné. Tu te sens chaud, chaud. Quand ta tête est fraîche, tu veux parler tout le temps. C'est d'après le langage que nous marchons, la langue fait le chemin, elle est devant. Lorsque la langue nous travaille du dedans, il faut parler pour dire quelque chose, faire une

> action. Si nous ne faisons pas sortir notre parole, nous ne pouvons dérouler toute ce qu'elle met en œuvre et trouver le sens de la vie[28].»

Dany Gisler compare cette expérience d'alphabétisation à une résurrection : le passage quasiment magique du cadavre au corps vivant. Mais au-delà de l'expérience individuelle ou plutôt dans l'interaction de ces expériences, elle y voit une expression symbolique de libération collective qui passe par la déconstruction des valeurs dominantes et l'exhumation de potentialités culturelles subversives du vieil ordre colonial :

> «Ces transformations se traduisent tout d'abord par l'évolution des postures gestuelles. Au début, on pouvait noter une certaine gêne à "*poser son corps*" sur le banc, à trouver sa "position" [...] Très vite cependant, les corps se décontractèrent, les gestes devinrent moins retenus, chacun liant la décontraction corporelle à la facilité de l'apprentissage [...]
>
> La plongée dans la langue n'aboutit donc pas à une simple revalorisation de la langue pour elle-même. Ce qui est ouvert avec la réappropriation critique du créole dans la déconstruction des mythes de l'ordre français, c'est tout un ensemble de ressources culturelles exhumées du système ancien, avec leurs possibilités subversives, c'est l'apparition d'un lieu de reconquête d'une identité, un passage du cadavre au corps[29].»

Le grand intérêt des analyses de Bourdieu ainsi que de la monographie de D. Gisler est d'insister sur l'«incorporation» des attitudes linguistiques. Langue «vivante» et langue «morte» de Bakhtine sont plus que des analogies et ne relèvent aucunement d'une philosophie vitaliste (qu'on retrouve chez des linguistes comme Humboldt et même chez Staline : rapport biologique entre langue et peuple ou nation). «Le corps et la langue sont-ils liés ?», demandait l'ouvrière agricole avec une intuition sémiotique aiguë. Ils le son tellement qu'on a souvent diagnostiqué l'analphabétisme comme une dysfonctionnalité physique et qu'on a pu en conséquence confondre alphabétisation et rééducation orthophonique. Si l'analphabétisme est bien un stigmate comme l'a bien vu E. Goffman[30], celui-ci est à comprendre non seulement en termes d'interactions symboliques — attribut stéréotypé, signe de différence, image de soi discréditée — mais aussi au sens physique de marque mortifère sur et dans le corps.

Cette marque n'est pas cependant indélébile comme Bourdieu a tendance à la suggérer, du fait que l'«habitus» est assimilé à une seconde nature. De même que les lois du marché linguistique, le code juridique de la langue, le jeu d'attribution des valeurs et le processus de leur intériorisation ne fonctionnent pas implacablement comme un système étanche. Réapparaît le parasite. La parole transversale. Le refoulé. Le jeu n'est pas seulement

système de règles ni huis-clos, «monopoly», il est aussi espace libre, marge entre le calculé et l'aléatoire, ouverture. Le jeu de l'acteur ludique est dans la différence par rapport au rôle. Le jeu est ce qui peut pervertir la règle. Le jeu du jeu excite le tricheur. *«Il ne reste qu'à tricher avec la langue... qu'à tricher la langue»*, disait Roland Barthes. Ce qu'a bien vu D. Gisler pour qui l'alphabétisation ne peut être réintégration dans le cercle des échanges dominants (sauf exceptions, c'est un leurre!) ni un passage orthopédagogique du cadavre au corps, mais une pratique autre de réanimation, qu'elle nomme «dézombification».

Selon les témoignages recueillis dans *Anonymus : Autoportraits*, l'expérience commune à tous les personnages est l'incarcération : prison dans le corps physique, prison dans les rapports sociaux, prison matérielle dans la famille (séquestration), dans l'orphelinat, dans le centre de détention, prison symbolique dans le corps psychique, prison dans le milieu de travail quo'n n'ose quitter quand il est sécurisant, prison en dehors des échanges linguistiques où l'on ne peut se manifester de peur d'«être fait». Certains de ces personnages sont révoltés, d'autres soumis : rockers ou zombis. Mais la langue et son ordre n'est pas mise en question. La relation profonde entre ordre linguistique et ordre social n'est pas découverte, pas soupçonnée. Ou bien l'on désire rentrer dans l'ordre et l'on a fait l'expérience que ce passage est terriblement ardu, ou bien on rationalise l'exclusion et on loge la libération dans le rêve, dans l'utopie d'un havre de paix comme «concierge dans toutes les bâtisses du monde». Ou bien on retourne à l'école, ou bien on cherche refuge avec résignation dans un espace protégé. Le désir est toujours réprimé. Il ne peut s'exprimer que dans le socialement acceptable, soit par la négation de son identité, de son parler, de son corps. La force de la parole est insoupçonnée, le potentiel collectif de cette parole illégitime est réprimé, la réalité de la connaissance qu'elle recèle est refoulée.

De tout ce qui précède sur la réalité sociale de la langue, il est impossible de concevoir une intervention d'alphabétisation selon la loi des échanges dominants qui a généré l'analphabétisme et qui structurellement fonctionne à sa reproduction. Il serait funeste de la concevoir en réplique de l'école qui a organisé le baillonnement de la langue maternelle, la crispation des corps, la culpabilité des consciences. Tous ne sont pas égaux devant la loi de la langue. C'est une mystification que de faire croire qu'il suffit de l'apprendre pour pouvoir entrer enfin en libre partenaire dans le marché des échanges linguistiques. Le rituel d'initiation que joue l'alphabétisation consiste avant tout à faire croire à la réalité du passage, au salut une fois passé de l'autre côté. Le «passage du cadavre au corps» ne se réalise ni par la magie, ni par l' obéissance, ni par l'effort de bonne volonté, en faisant bien ses devoirs. Il y faut une forme de violence. Une série de transgressions. Et beaucoup de complicité.

Ne pas évacuer le «rêve possible» au nom de la nécessité. L'alphabétisation peut être pratiquée comme un art baroque : une activité animante, un apprentissage ludique, une recherche au creux de son

expérience et de son histoire, un refus qui s'accoquine d'une affirmation neuve, un éclatement et le plaisir enfin découvert à jouer avec les morceaux, à recomposer autrement la musique.

L'ÉCOLE

La démarche proposée dans cette courte interrogation de l'école est moins ambitieuse que la précédente et plus collée à la réalité, vécue et perçue, de l'analphabétisme. On laisse la théorie pour la parole directe et l'observation ethnographique de l'école : les maternelles en «milieu défavorisé».

L'idéologie officielle tend à nier la corrélation, apparemment absurde, entre scolarisation et analphabétisme, et à ne reconnaître que son contraire, la séquence trop évidente scolarisation-alphabétisation. Longtemps on a cru — et les statistiques de scolarisation par classes d'âges confirment cette interprétation — que l'analphabétisme n'était que la conséquence normale de la sous-scolarisation des plus vieilles générations. Il serait une survivance anachronique du vieux Québec rural antérieur à la Révolution tranquille, destinée à disparaître chez les jeunes générations uniformément scolarisées jusqu'à l'âge de seize ans.

Un exemple d'une telle vérité bien ancrée est donnée dans un document du ministère de l'Éducation[31]. Selon R. Maheu et C. St-Germain, les chiffres courants qui font apparaître l'analphabétisme comme un phénomène de masse sont *«surprenants dans une société qui consacre depuis deux décennies une part importante de ses richesses et de ses énergies à l'éducation»*. Après sondage, les auteurs devaient présenter des chiffres beaucoup plus rassurants, qui en pourcentages se rapprochent de zéro (1,8 %). Ils concluaient qu'un tel taux était pratiquement incompressible, comparable à ceux des pays les plus avancés, et que le résidu ou «minimum irréductible» qui empêche d'atteindre un taux nul était composé des individus qui, *«faute de capacités intellectuelles de base, n'apprennent jamais à lire et à écrire»*. Donc, que l'alphabétisation des Québécois, avec la scolarisation universelle, était bel et bien réalisée... et que les derniers analphabètes sont des cancres, des malades ou des tarés[32]. Si ces conclusions avaient été prises au sérieux au ministère de l'Éducation, on aurait pu s'attendre à l'éradication du programme d'alphabétisation lui-même, alors que peu de temps auparavant, la Commission d'étude sur la formation des adultes recommandait, en première priorité, une campagne nationale d'alphabétisation!

Au lieu de se placer sur ce terrain de l'idéologie scolaire qui nie la réalité contemporaine et la «normalité» de l'analphabétisme, on va se

déplacer dans cette réalité elle-même : ce qu'en disent les individus fichés, et ce qu'on peut voir dans les toutes premières années de l'école réelle, en maternelle. Des témoignages de personnes déclassées — des jeunes — ont été récemment recueillis et publiés[33]. On en fera une lecture synthèse, inévitablement réductrice, pour les fins de la présente argumentation.

L'écriture autorisée sur l'analphabétisme a occulté le discours «analphabète», soit pour le transformer en objet d'analyse clinique[34], soit carrément pour laisser croire qu'il n'existe pas («culture du silence»). Il est remarquable qu'un événement aussi important que «*La grande rencontre*», un premier colloque provincial organisé par des personnes analphabètes et des collectifs d'alphabétisation (Université Laval, printemps 1985), ait été complètement passé sous silence hors du cercle des alphabétiseurs, alors que les précédents séminaires avaient occasionné beaucoup d'écritures et commentaires publics. C'est comme si cette parole ne pouvait pas s'écrire à la première personne, ou qu'elle ne devait pas passer en public autrement qu'interprétée.

Il faut inverser l'ordre du discours : substituer parole de vérité à écriture de vérité, et la prendre à la lettre même si elle ne dit pas tout. Si l'on veut changer les fondements de l'alphabétisation, on peut reconstituer un savoir à partir de la parole fichée, expérimenter dans ses propres catégories, mettre en valeur son expérience. Faire de l'alpha ce que R. Barthes voulait faire de la sémiologie : «*ce travail qui recueille l'impur de la langue, le rebut de la linguistique, la corruption immédiate du message : rien moins que les désirs, les craintes, les mimes, les intimidations, les avances, les tendresses, les protestations, les excuses, les agressions, les musiques dont est faite la langue active*».[35]

Exceptionnels sont les gens qui ont une perception heureuse de l'école. Quand c'est le cas (Abel dans *Anonymus*), c'est parce que l'école est assimilée à un terrain de jeu, non pas à un lieu d'apprentissage. Cet univers du jeu, des amis, aussi des ateliers pratiques, on l'a trouvé dans les «classes spéciales», distinctes de l'école ordinaire où l'«on fait rire de soi». Pourtant, à la sortie, on s'aperçoit que les cours de métier étaient aussi un jeu. Le jeu fini, on en sort sans papier, sans métier. C'est comme si l'école était un leurre, et qu'on s'est «faite fourrer».

En moins enchanté, d'autres font la même observation : à l'école, on n'apprend rien. C'est comme un garderie. On fait semblant d'appren - dre. Les enseignants ne sont pas assez sévères. Au lieu d'écrire, on copie. A la fin, il n'y a pas de diplôme. Qu'on y aille ou pas, c'est pareil. Là où on commence à apprendre vraiment, c'est au travail. Mais il est trop tard pour apprendre à lire et à écrire. Les enseignants n'ont pas fait leur travail, ils sont tenus responsables de l'échec scolaire.

Pour beaucoup, l'échec scolaire est mis à leur propre compte. Ils font simplement le constat qu'ils ne sont pas à la hauteur, qu'ils ne peuvent pas suivre parce que c'est trop compliqué, qu'ils sont plus lents, endormis,

dans la lune, qu'ils ont la tête dure, qu'il n'y a rien à faire. Ils ne sont pas adaptés dans la filière normale. Ils acceptent comme un destin personnel le passage en classes spéciales. Ou bien ils étaient malades, ce qui revient au même : les difficultés sont à mettre au compte de leur propre nature.

Pour compenser cette inadaptation à l'école, resterait l'aide de la famille. Mais là non plus, on ne la retrouve pas. Ou bien les parents, sous-scolarisés eux-mêmes, sont incapables de donner le support attendu. Ou bien ils sont indifférents au monde scolaire. Ou encore ils sont hostiles à l'école et pensent carrément y retirer leurs enfants. Dans tous les cas, il y a une distance, sinon une rupture, entre la famille et l'école. Aussi l'échec ou le rejet sont assumés comme un fait accompli : il n'y a rien à faire.

Au constat passif de l'inadaptation à l'école s'oppose celui de l'expérience révoltée, de l'humiliation, l'exclusion, la relégation dans l'anormalité. Dans les classes normales, le professeur ne s'occupe pas de toi : les bons devant, les niaiseux derrière. L'école est faite pour les bons. *«T'as pas le droit de comprendre plus lentement.» «T'es pas accepté.»* Au mieux, personne ne s'occupe de toi. Au pire, tu fais rire de toi, tu prends les coups, les punitions. Classé, puis déclassé. Tu te retrouves dans les classes spéciales, dans l'aile des handicapés, avec les *«hosties d'bibittes»*, les arriérés mentaux, les orthos, etc. Il n'y a rien d'autre à faire que «droper».

D'autres témoignages, souvent dans la ligne des précédents, personnalisent plus la relation antagoniste entre professeurs et élèves. L'échec, l'expérience douloureuse, humiliante est due à certains professeurs. Les relations sont de conflit, de violence mentale ou physique. Le mépris ou la haine commandent les agressions réciproques. Le monde scolaire peut être décrit comme un univers carcéral (Fernand Guillette, dans *Anonymus*). Par contre, c'est aussi grâce à certains professeurs que l'expérience traumatisante de l'école a pu être changée radicalement en relation vénérée. C'est là qu'ils ont «débloqué», qu'ils ont commencé à apprendre, qu'ils ont reçu une image plus respectueuse d'eux-mêmes. Dans le souvenir c'est un nom, un visage, une personne, une seule année heureuse.

Voici comment les animateurs de La Boîte à lettres, une maison d'alphabétisation pour des jeunes, présentaient leurs compères et consœurs («compère», d'origine ecclésiastique semble-t-il, exlcut le féminin; mais à «consœur», le *Petit Robert* renvoie aussi impassiblement au masculin : *«femme membre d'une confrérie»*!).

Ils sont de deux types : les anciens des classes spéciales de type «déficience légère» et ceux des classes de type «mésadaptés sociaux affectifs». (Curieusement, les auteurs empruntent à l'école le langage de la pathologie psychologique!) Les premiers restent chez leurs parents, ils sont surprotégés, posent peu de gestes autonomes et manifestent peu d'initiative dans l'apprentissage. Ce sont les parents qui les ont envoyés à La Boîte à

lettres. Les autres sont en opposition à l'école, à ses valeurs, à l'apprentissage lui-même. Ils peuvent aussi accuser leur famille de n'avoir pas su intervenir quand ils avaient des problèmes. De retour dans ce nouveau type d'école qu'est La Boîte à lettres, ils admettent une responsabilité dans leur échec scolaire, *«ils blanchissent rapidement l'école pour prendre personnellement l'ensemble du blâme* [36]». Ceux-là sont plus actifs, plus débrouillards que les premiers, plus critiques. *«Ils reprennent vite leur comportement de chahut de la petite école, même s'ils ont décidé eux-mêmes de venir au cours»* (p. 43).

Les mauvais souvenirs sont polarisés sur la polyvalente plutôt que sur les premières années scolaires où ils pouvaient encore jouer et ne pas se sentir à l'écart. C'est à la polyvalente qu'ils ont connu le choc de l'exclusion : «la fameuse "Aile A" de la polyvalente Gérard-Filion». Ou bien leur réponse a été la révolte et l'opposition, ou bien l'acceptation passive.

Dans le secteur de l'adaptation scolaire et du professionnel court, la marginalisation est consommée : *«c'est le désordre total, le sentiment de niaisage, d'attente et de vide »* (p. 50). Les élèves sont gardés à l'école en principe jusqu'à seize ans, pour en sortir sans diplôme et sans métier. Certains décrochent, d'autres vont jusqu'au bout pour découvrir enfin quelque chose de concret et d'utile : les stages de travail, *«ma plus belle année d'école»* (p. 51). Les auteurs concluent ainsi leur étude :

> «Ils auraient aimé fréquenter une classe régulière, ne pas être mis à part, obtenir un diplôme avec de vraies options vers la pratique d'un métier. Pourtant, ils ne gardent pas rancune à l'école. Celle-ci n'est pas mise en cause dans leur analphabétisme. C'est encore le "quand tu veux, tu peux" qui reste à l'honneur.» (p. 51)

Peut-être que les autres, ceux qui n'ont pas encore remis les pieds à La Boîte à lettres, n'ont pas encore aussi facilement blanchi l'école ? C'est le cas de Fernand Guillette (*Anonymus : Autoportraits*), qui pourtant est passé par la longue expérience de l'alphabétisation à L'Arbralettre. Les responsables de cet organisme de Sherbrooke donnaient de leur public une image sensiblement différente de celle de La Boîte à lettres :

> «L'analphabète a essuyé très jeune (généralement à l'école) une défaite qui a conditionné le reste de son existence. Ce qu'il a vécu dans son enfance, ce n'est pas un simple pépin scolaire, c'est un échec social. L'école a été pour lui le premier d'une longue série de tribunaux qui l'ont irrémédiablement condamné au rôle de l'enfant en difficulté d'apprentissage, du déficient mental léger, du "*cabochon d'en arrière*", du candidat à la classe spéciale ou au professionnel

> court, et, dernier verdict, de celui qui "*ne fonctionne pas*". Le pire, c'est qu'à force d'être brimé, exploité et humilié, il a souvent fini par endosser la piètre opinion que les autres ont de lui.
>
> Il n'est pas surprenant que ceux qui ne savent pas lire partagent presque sans exception une haine inconditionnelle, non seulement de l'école, mais des institutions en général. Toutes les institutions sont des tribunaux [37].»

Si la différence est polarisée entre les conclusions des deux témoignages, c'est que les premiers s'en tiennent à la lettre des déclarations de leurs participants, alors que les seconds les ont déjà réinterprétées et situées dans leurs propre vision sociologique de l'analphabétisme. On sait, comme dit M. Godelier, que «*la force d'un pouvoir d'oppression, c'est le consentement des dominés à leur domination*». Mettre l'échec scolaire à son propre compte et blanchir l'école, ce serait avoir intériorisé l'oppression et refoulé sa violence. En faire un tribunal qui condamne à l'humiliation selon un processus régulier — et effectivement les «analphabètes» ne sont pas seulement des rebuts de l'école — ce serait avoir libéré le refoulé et renvoyé l'accusation à ceux qui ont le pouvoir légitime de juger. C'est peut-être anticiper sur les résultats généralisés d'une alphabétisation libérante qu'un Fernand Guillette par exemple aurait traversée pour enfin, par l'écriture, dénoncer la violence. Il en est sûrement beaucoup d'autres qui n'ont pas «*une haine inconditionnelle de l'école*», mais qui, au contraire, ont «*fini par endosser la piètre opinion que les autres ont d'eux*». De toute façon, l'ensemble différencié des témoignages cerne une réalité dramatique qu'il est impossible de réduire aux diagnostics de déficience ou de mésadaptation faits par des professionnels de la rééducation.

Le petit livre de Janine Hohl, *Les enfants n'aiment pas la pédagogie*[38], fourmille d'observations pratiques ainsi que d'hypothèses et de généralisations théoriques. On en fera une lecture transversale pour ne retenir que les indices les plus significatifs dans la genèse de l'analphabétisme à l'école.

Le lieu d'observations, ce sont des classes maternelles en milieu socio-économiquement faible (MSEF), à Montréal, dans le cadre d'une opération pédagogique, l'«*Opération Renouveau*». Les observations se prolongent rapidement au niveau primaire.

Pourquoi la maternelle, alors que l'image qu'en donne le sens commun (l'idéologie scolaire) est toute enchantée des vertus de la socialisation et du jeu ? Avant l'école primaire à fonction d'apprentissage, il faut bien une transition entre la famille et l'école, une préparation en douceur, un rituel de passage. En fait, si l'image fonctionnelle ou enchantée de la maternelle correspond peut-être à une réalité pour les enfants des classes moyennes et supérieures, elle apparaît vite invalide dans la réalité

comme dans les fonctions de la maternelle en milieux populaires. On voit l'analphabétisme se cristalliser dès les deux premières années de l'école. Il est impossible de l'imputer directement à la famille, au milieu social d'origine. Il est généré dans le divorce, socialement organisé, entre la famille et l'école. C'est dans une relation de conflit, de lutte et finalement d'exclusion qu'il apparaît comme signe patent de la relégation sociale, déjà inscrite dans l'origine de la naissance. La maternelle vient la confirmer en l'imprimant déjà dans le corps, en la nommant pathologie, en organisant la séparation.

Les jeux sont faits au départ. C'est cette lamentable partie qu'il faut observer, car nombreux, libéraux de cœur et d'esprit, refusent d'y croire. Pour eux, l'école représente au contraire une chance individuelle pour se tirer d'affaire, comme la classe d'alphabétisation organisée selon le même «pattern» serait une seconde chance. Si une telle position est solidement maintenue, alors il faudra bien reconnaître sa nature réactionnaire. Et il vaudrait mieux dans ce cas abandonner le terrain de l'alphabétisation où il n'y a pas grand chose à gagner, hormis la vertu.

Ce qui frappe brutalement l'observatrice, c'est la **violence** qui peut se manifester entre le professeur et sa classe, ou certains de ses sujets les plus socialement marqués. Violence dans les mots, dans les gestes, dans l'atmosphère de la classe. J. Hohl parle de haine, de racisme de classe dans certains cas : «*À certains égards, les élèves sont des ennemis pour les enseignants*» (p. 15). Violence symbolique, à la limite de la violence physique. On entre dans le «champ de bataille», sur la «ligne de feu» qui peut être «meurtrière» : «*Celui-là, disait le directeur à Lucie, il faudra bien que tu l'écrases avant qu'il ne se fasse écraser en première année*» (p. 61).

Dans la hiérarchie des fonctions répressives, on trouve même une place pour des élèves de 5e ou 6e année qui sont engagés comme répétiteurs auprès des enfants : «*Ils arborent une ceinture rouge à la manière des brigadiers. L'un porte même une étoile de shérif. En responsables, ils surveillent le déshabillage et réprimandent violemment les jeunes qui sortent du rang ou se risquent à parler*» (p. 87).

Si les signes manifestes de violence et de haine émergent accidentellement, il est une constance plus sournoise, moins visible mais qui s'impose comme un invariant dans les maternelles : la fonction de discipline, contrôle, réglementation, mise en ordre, rappel à **l'ordre**. Elle est omniprésente dans les activités même les moins disciplinaires, comme le repos, la sieste, les jeux; dans celles qui sont censées favoriser l'expression libre et la créativité : les arts plastiques, la musique; dans celles qui sont censées délier le corps : l'éducation physique. Tout, dans le temps et dans l'espace de la maternelle, obéit à une prescription d'ordre, ce qui fait dire à Janine Hohl que la fonction disciplinaire est inscrite dans la structure même de l'institution, et non pas nécessairement dans la volonté consciente des enseignantes qui elles aussi s'inscrivent dans une structure hiérarchique de savoirs et de pouvoirs. Le morcellement des tâches, l'attribution à des

spécialistes de certaines activités, l'organisation des horaires, des déplacements, des places dans l'espace apparaissent comme «*une distorsion de l'expression en un ensemble de gestes techniques hautement contrôlés qui s'apparentent plus au travail à la chaîne qu'à la recherche de soi-même et de son potentiel créateur*» (p. 18).

Même là où il n'y a personne à déranger, le silence est de rigueur. Même quand les enfants sont «*d'une docilité et d'un calme surprenants*», on réglemente comme si c'était le chaos. Quand c'est le temps de l'expression du corps, on assigne encore des places, on contrôle les déplacements : «*Un quart d'heure au moins, sur la demi-heure qu'a durée la leçon, a été consacré à cette acquisition qui me fait plus penser à un apprentissage forcé de l'ordre à la fois spatial et social qu'à l'exploitation des possibilités physiques des enfants*» (p. 26).

Quand la tension, le bruit, la fatigue exigeraient la décrispation, la détente, le repos, c'est l'ordre de la sieste contrôlée qui s'impose. On est ici au primaire :

> «Paule fait serrer le matériel. C'est l'occasion d'un relâchement de la tension; on entend du bruit. Sans laisser le désordre s'installer, elle leur ordonne immédiatement de "se reposer". Ils placent un bras sur le pupitre et y déposent la tête. Je reconnais là un rejeton de la "sieste-punition" des maternelles.» (p. 91)

On peut bien imaginer l'état de **tension** et de **fatigue** d'une classe, autant pour les enfants que pour les enseignantes. Parce que les ordres sont omniprésents, mais aussi parce qu'ils son: souvent incompréhensibles : «*L'atmophère est à la fois tendue et déprimée. Il y a à peine une heure que nous sommes entrés dans la classe et tout le monde paraît fatigué*» (p. 25).

Le silence peut être plus stressant que le bruit, la sieste plus fatigante que l'activité, le jeu plus incompréhensible qu'un exercice linguistique :

> «Il y a de l'orage dans l'air. Pour détendre, Lucie entonne une chanson liée à l'image. Pomme de reinette... Elle propose un jeu sur les pommes, puis revient à l'image où elle reperd instantanément la plupart de ses joueurs. Ils n'entendent plus rien de ce qu'elle dit et farfouillent n'importe quoi en réponse à ses questions. (p. 58)
>
> Le silence règne, mais les enfants se tendent comme des vers de terre sur leur couverte.» (p. 27)

Il est bien connu que les techniques de conditionnement reposent, et sur le maintien d'une tension permanente, et sur la neutralisation de la

compréhension (l'absurde). Qu'un ordre extérieur ne parvient à s'imposer qu'en semant le désordre intérieur[39]. La tension et la fatigue ne sont peut-être pas seulement une conséquence du maintien de l'ordre, mais bien sa condition, sa mise en condition. Les enseignantes — exécutantes — en sont autant les victimes que les enseignés — les exécutés :

> «Et si ce n'était ni la compétence des professeurs, ni leurs intentions, leurs projets ou leurs désirs qui marquaient leur action, mais bien les structures temporelles, spatiales et administratives [...] de l'institution scolaire qui imprimaient à toute la pratique scolaire une orientation d'autant moins contestable ou contournable qu'elle est plus ignorée, voilée, voire niée.» (p. 18)

On a déjà parlé de la **déqualification** des enseignantes, à mettre en parallèle avec la déclassification des enfants «à problèmes». Il est important d'y revenir, parce que les analyses critiques de l'école peuvent facilement faire porter la responsabilité de l'échec scolaire des enfants sur la personne des enseignants, ceux qui sont sur «la ligne de feu».

Les jardinières sont à la base de l'échelle professionnelle des enseignantes. Elles sont absentes (ou exclues) des lieux où se planifient les programmes généraux comme les projets spéciaux qu'on leur demande d'exécuter. Et ceux-ci peuvent changer souvent :

> «Les tâches pédagogiques tendent à évoluer vers l'exécution des programmes pensés par des spécialistes, découpés en unités simples ne requérant aucune compréhension des exécutants hormis celle de la marche à suivre [...]
>
> La substitution des élèves de 6e au professeur illustre une opinion très répandue parmi les spécialistes de la pédagogie et de la psychologie occupant des positions d'encadrement les autorisant à parler des (aux) professeurs dans un contexte de domination scientifique ou de pouvoir administratif.» (p. 112-113)

Dans les écoles en milieu défavorisé, où la médicalisation scolaire a été systématiquement organisée pour la prévention, le dépistage des cas et la réadaptation précoce, la déqualification des enseignantes de classe est plus tendue. Elle est inscrite dans les lieux mêmes de l'école, dans l'emploi du temps de la classe où intervient fréquemment un personnel non enseignant : orthophoniste, psychologue, orthopédagogue, psycho-éducateur, travail - leuse sociale, etc. Non seulement ces interventions font perdre la maîtrise de l'enseignant sur sa classe, elles imposent en même temps une hiérarchie

de pouvoir décisionnel extérieure à la classe ainsi qu'à l'école, fondée sur le prestige de la spécialité para-pédagogique.

Ça n'est pas tout. La mise en place d'un dispositif para-scolaire en maternelles, outre le morcellement de la tâche du professeur, a eu pour effet le **morcellement** des élèves : leur classement selon une grille de consultation, de dépistage, de prévention, de rééducation. Ces nouveaux modes de gestion de la réalité scolaire ont eu une grande influence sur la pratique des enseignantes, qui en sont venues à intérioriser les catégories scientifiques et à morceler elles-mêmes leur emploi du temps suivant les critères de la pathologie :

> «Lundi : groupes de problèmes de langage (avec l'orthophoniste)
> Mardi : groupes de problèmes de motricité globale
> Mercredi : groupes de problèmes de niveau intellectuel
> Jeudi : groupes de problèmes de motricité fine
> Vendredi : piscine
> Je conclus en moi-même : "Bref, une structure de classe spéciale". Et ils ont 5 ans.» (p. 34)

Bref, **les enfants sont des problèmes**, doivent avoir des problèmes pour s'inscrire dans une telle structure de traitement. Les enseignantes sont contraintes d'obéir à la logique du classement ainsi que de l'intervention parcellaire, parce que celle-ci a pénétré l'organisation :

> «À la fin de l'année, il y aura un examen psychologique des enfants présentés, parce que je peux faire des erreurs. L'année dernière, quand j'ai remis une liste de noms, on m'a dit qu'il en fallait deux de plus pour avoir le nombre! J'étais choquée. On m'a répondu : — Mais vous en avez bien d'autres qui ont des difficultés ?» (p. 31)

Les enseignantes le savent : pour voir leurs projets acceptés, pour ne pas risquer d'être déclassées elles-mêmes et sanctionnées, il faut parler des problèmes, orienter la pédagogie vers la rééducation. Avec la participation des parents, c'est le thème dominant des conversations, des projets de recherche, de l'organisation administrative de l'école «MD». On imagine alors facilement l'opposition des parents, qui vont devenir eux aussi des problèmes, à moins qu'ils incorporent sans broncher la même vision, qu'ils obéissent aux comportements prescrits, c'est-à-dire entrent eux aussi dans le dispositif de rééducation.

La famille en milieu économiquement faible est fichée au même titre que les enfants. Les familles, mais surtout **les mères sont des problèmes**. Une condamnation morale s'abat sur elles, cette fois moins psychologique que sociale. La maternelle va opérer d'abord une coupure entre l'école et la famille, puis intervenir dans les habitudes familiales par

l'intermédiaire de l'enfant, ou bien directement par l'organisation de la «participation» des mères. Le premier objectif visé par la coupure entre le dedans et le dehors est de créer un espace clos, sorte de laboratoire isolé des influences du milieu représenté comme pathogène. La logique scientifique — curative ou préventive — de l'institution opère cette coupure par le langage, l'idéologie, mais aussi par la réglementation de l'espace, des entrées et des sorties. Si on ne peut interdire carrément l'entrée de l'école aux mères, ce qui serait manifestement en contradiction avec l'idéologie d'ouverture au milieu, on fixe des limites géographiques à la pénétration des mères, on leur réserve même un local dans la zone autorisée. Dans ce local, des dizaines d'écriteaux disciplinaires réglementent les conduites à tenir, du type : «*Veuillez garder la salle propre. Merci*». Mais l'accès aux classes est interdit : «*Qu'elles s'occupent de leur maison, moi je m'occupe de ma classe. Elles n'ont pas à venir voir ce que je fais. Moi, je ne vais par mettre mon nez dans leurs affaires*» (p. 38).

En fait, c'est tout le contraire. La pédagogie du dedans déborde largement au dehors, jusque dans la maison. C'est parce que les mères sont aussi à rééduquer qu'on leur accomode une place dans l'école mais surtout qu'on intervient dans les conduites de vie quotidienne : vie régulière, nutrition saine, propreté, langage contrôlé, habitudes étrangères : «*Pas de gâteaux à l'école, c'est mauvais pour la santé; tu le diras à maman* » (p. 18). «*C'est très bien, ça force les mères à se lever le matin et à respecter un horaire*» (p. 23).

Le deuxième objectif visé par la participation des parents est d'inculquer de nouvelles habitudes de vie aux parents de milieux défavorisés, parce que globalement les modes de vie, la culture des classes populaires sont condamnés. Le rapport de classes qui s'instaure entre les mères et l'école dès la maternelle est conflictuel : sur le mode latent quand les mères se soumettent, sur le mode de l'affrontement quand elles résistent :

> «À un moment, le modèle de ces relations me paraît même ressembler à des relations patronales-syndicales, la jardinière développant des stratégies pour contrer celles des mères qui s'opposent à elle et seraient en droit de revenir contre elle au comité d'école.» (p. 68)

Les enfants sont évidemment sur le front de ces conflits, parfois interpersonnels, entre la mère et l'enseignante, mais toujours actualisés dans les moindres détails de la vie scolaire dont les références culturelles sont celles des classes moyennes. Ils sont au lieu même d'un antagonisme social que l'école traduira en termes psycho-pathologiques, conformément à l'idéologie scolaire qui évacue toute référence à la domination culturelle comme à la «lutte des classes» au sein même de l'école. Les résultats sont connus : en «MD», ce sont les enfants qui ont des problèmes, mais l'école elle, n'est pas problématique.

Enfin, pour refaire plus immédiatement le lien entre scolarisation et analphabétisme, il faut voir comment l'apprentisssage linguistique à la maternelle peut être déterminant. En de multiples situations, J. Hohl montre que les enfants s'expriment abondamment, s'écoutent avec attention, prennent plaisir à communiquer : quand ils jouent entre eux, ou quand un événement inattendu survient, par exemple l'entrée de pompiers dans la classe qui est l'occasion d'échanges spontanés. Ils jouent aussi avec le langage, *«avec virtuosité même»*. Pourtant, ces occasions, où s'exprime la spontanéité, où les enfants ont le goût de parler, où ils peuvent échanger avec des adultes dans leurs propres mots, en référence à leurs propres expériences culturelles, sont réprimées :

> «Quand deux pompiers sont entrés [...] les enfants se sont immédiatement intéressés à eux et ont posé une foule de questions [...] tout de suite réprimées par la jardinière qui les a ramenés au silence. (p. 74)
>
> Les deux hommes, armés d'un coffre à outils impressionnant qui attirait irrésistiblement les enfants, se sont mis au travail sur place. Les élèves, fascinés, voulaient les regarder travailler, toucher les outils, leur parler. Là aussi, rappel à l'ordre et à l'activité en cours, qui avait du coup perdu tout intérêt.» (p. 75)

À l'opposé, les exercices linguistiques, souvent sur le modèle question/réponse, créant une situation de communication fictive et des questions tout autant fictives, ne produisent que mutisme, incompréhension, tension. C'est sur ces exercices de langage qu'investissent le plus les enseignantes, et ce sont ceux-là qui les découragent le plus :

> «Pour Lise, le sujet est brûlant, je dirais qu'il est au cœur même de sa raison de travailler, si ce n'est de vivre, et de son découragement. Elle s'estime responsable de préparer les enfants à l'école primaire dont elle ressent les exigences comme immuables et tyranniques et cette responsabilité passe notamment par le développement du langage. D'où l'insistance et l'énergie qu'elle met à ses causeries et leçons des questions/réponses dont elle ressort à chaque fois plus découragée.» (p. 32)

Pour les causeries, les enfants sont assis en rond sur un tapis, corps et espace contrôlés. C'est le rituel de l'échange verbal, chacun à sa place, où l'imagination est canalisée par la forme de l'échange (question—écouter/réponse—parler) et immobilisée dans le contenu de la question. Selon ce rituel, l'adulte attend une réponse qu'il connaît déjà à une question qu'il pose seulement parce que l'enfant est supposé répondre. Répondre dans les règles du jeu, c'est montrer qu'on comprend ces règles et qu'on accepte de

rentrer dans le jeu. Ne pas répondre, c'est ou bien qu'on ne comprend pas ces règles, ou bien qu'on refuse de jouer (par exemple, parce que le jeu n'est pas drôle). Dans les deux cas, il y a problème : ou bien l'enfant est étiqueté comme déficient intellectuel, ou bien comme mésadapté socio-affectif :

> «Une leçon de langage [...] Assis en rond sur un tapis, ils doivent examiner une image représentant un pommier dans un livre et la décrire. Rendus quasi muets par le contexte pédagogique, ils deviennent en un instant des "problèmes de langage" [...] C'est à peine si j'arrive à croire que ce sont les mêmes enfants qui tout à l'heure ne tarissaient pas de phrases plus complexes et plus subordonnées les unes que les autres pour parler, à propos de mon prénom, de leur parenté au sens large, réelle ou imaginaire.» (p. 57)

Le mutisme scolaire, variante orale du futur analphabétisme, est la réponse angoissée ou résistante aux situations de communication fictives, forcées, trop contrôlées, coupées de l'action, du corps, du contexte culturel familier aux enfants ainsi qu'à leurs proches. Au plaisir de parler, la maternelle cherche à substituer l'obligation de répondre dans les formes prescrites. À la découverte curieuse de la lecture comme au jeu de l'écriture, l'école primaire substituera la répétition mécanique, la copie, la correction, l'obligation d'écrire en forclusion de tout plaisir.

Ainsi, la fonction de l'école, à commencer par la maternelle, n'est peut-être pas tant d'apprendre à comprendre, à s'exprimer, à découvrir que d'apprendre à obéir aux ordres, à se taire, à réprimer l'imagination, l'affectivité spontanée, la vitalité des corps. Cela passe par l'acculturation du milieu d'origine, méprisé et de plus en plus distancié quand il est classé «MD», puis par le conditionnement propre à l'institution scolaire qui opère d'abord par la coupure entre le dedans et le dehors, ensuite par la différenciation du normal et du pathologique, enfin par la rééducation qui s'applique à l'intérieur mais aussi à l'extérieur, auprès des mères. Il y aura les réadaptés, les déficients, les insoumis ou mésadaptés. Pour chacun, l'école a mis en place un dispositif de formation, de rattrapage ou de compensation, de sanctions ou de rééducation.

L'analphabétisme, ça sera au bout du compte le stigmate le plus profond de tous ceux que ce système a rejetés, ainsi que de tous ceux qui l'ont rejeté. Les premiers seront des déficients, les autres des délinquants. Et on retrouvera en alphabétisation des orthophonistes et psychopédagogues pour les premiers, des éducateurs plus musclés pour les seconds, à moins que ceux-ci en soient arrivés, comme on le disait à La Boîte à lettres, à blanchir l'école, et dans ce cas, il suffira d'une douce maîtresse d'école pour reprendre le travail à zéro, comme en maternelle!

LA CULTURE

L'alphabétisation n'est pas cette grâce de l'histoire qui aurait fait passer l'humanité du sous-développement au développement, d'un état primitif de culture à un stade plus élaboré de civilisation, de la pensée mythique ou sauvage à la pensée rationnelle ou scientifique. C'est ce que les premiers missionnaires croyaient, ou voulaient faire croire, quand ils partaient en croisade d'évangélisation, Bible à la main, chez tous les peuples infidèles de la terre. Les premières campagnes massives d'alphabétisation remontent en effet à ces déplacements missionnaires des sociétés d'écriture (sacrée) vers les sociétés sans écriture (païennes), version innocente du colonialisme culturel de l'Occident chrétien sur les peuples exotiques qui n'allaient pas tarder à devoir se soumettre systématiquement à la loi supérieure des métropoles coloniales.

À l'opposé, l'analphabétisme n'est pas non plus l'état de grâce des peuples qui auraient été épargnés par l'impérialisme occidental, par la perfidie de l'écriture comprise comme technique d'asservissement. Des anthropologues ont ressuscité le mythe du bon sauvage et sublimé les sociétés sans écriture, même dans la version savante d'un Claude Lévi-Strauss pour qui *«la fonction primaire de la communication écrite est de faciliter l'asservissement*[40]». Selon Lévi-Strauss, la *«pensée sauvage»* n'est pas plus primitive que la pensée scientifique ou *«domestiquée»* et la magie ne serait qu'une autre forme de l'esprit scientifique. L'humanité a pu produire, il y a des millions d'années, des esprits de l'envergure d'un Platon ou d'un Einstein, seulement la nature des problèmes qu'ils avaient à résoudre n'était pas la même. Des critiques de la civilisation post-industrielle, dans la foulée d'Yvan Illich, ont aussi permuté dans l'utopie l'image sereine des sociétés traditionnelles empruntée aux anthropologues, modèle de transparence, d'authenticité des petites communautés «conviviales» communiquant au moyen de la parole pleine, comme en témoigne ce pronostic d'Étiennce Verne : *«Dans les années à venir, le fait politique majeur sera la reconnaissance de la signification ainsi que de l'espoir investis dans l'analphabétisme, en tant qu'expression culturelle et manifestation d'une interaction équilibrée avec l'environnement*[41]».

Ces deux positions typiques, l'une du positivisme évolutionniste et de l'ethnocentrisme occidental, l'autre du relativisme culturaliste et du romantisme utopique, se rejoignent dans une même conception binaire qu'elles ont de l'humanité, ce que Jack Goody nomme le mythe du *«Grand partage»* : d'un côté les primitifs, de l'autre les civilisés, les sociétés simples et les sociétés complexes, les mythiques et les historiques, les cultures orales et les cultures écrites, la pensée sauvage et la pensée domestiquée, chaude et froide, etc. Derrida et Leroi Gourhan ont pu montrer qu'il n'existe pas de sociétés sans écriture, si l'on ne confond pas pensée graphique et phonologisme ou logocentrisme[42]. L'écriture n'est pas seulement transcription de la parole, la parole n'est pas première par rapport à l'écriture comme le concevait Platon. Et quand des productions

graphiques prennent la forme de notations, quand elles deviennent «phonographiques», elles ne sont pas simples répliques ou copies d'une parole originale, mais elles la transforment, elles répondent à des fonctions propres que l'énonciation ou la communication orales ne sauraient remplir : stockage d'information, abstraction, dissection, analyse, formalisation... Ce sont ces fonctions spécifiques de l'écriture qu'a analysées J. Goody en montrant du même coup combien la tradition anthropologique d'interprétation des sociétés dites «sans écriture» devait à la «raison graphique» et comment le savoir ethnographique se condamnait à la méconnaissance des cultures orales en réduisant par exemple le mythe à un texte.

Il faudra revenir sur cette étude de J. Goody, *La raison graphique* [43], qui permet de mieux comprendre le processus d'alphabétisation comme un changement dans le mode de communication, facilité par une nouvelle technologie intellectuelle et matérielle : l'écriture, la pensée graphique. La culture, selon cet anthropologue britannique, doit être comprise comme une série d'actes de communication. Pour les interpréter et comprendre leur histoire autrement qu'en termes vagues de mentalités ou de culture spirituelle, il est autant nécessaire d'interroger les instruments matériels de la communication que les rapports sociaux de communication. Goody, après Leroi Gourhan, a étudié avec finesse les premiers; Bourdieu et son école, on l'a vu, se sont attachés à disséquer les seconds dans les sociétés occidentales actuelles.

D'un point de vue historique, François Furet et Jacques Ozouf ont aussi étudié minutieusement les changements survenus dans les rapports sociaux des Français de Calvin à Jules Ferry durant leur alphabétisation. Si, comme la découverte de l'imprimerie, l'alphabétisation subséquente fut une «immense révolution», son histoire est différentielle. Elle ne saurait être simplement interprétée comme une mutation radicale de la civilisation orale à la civilisation écrite, ni comme un processus univalent d'émancipation des citoyens. Dans une formule caricaturale qu'a pu facilement invalider Goody, Lévi-Strauss écrivait que *«la lutte contre l'analphabétisme se confond avec le renforcement du contrôle des citoyens par le pouvoir* [44]». Furet et Ozouf nuancent l'affirmation : l'écriture a émancipé des populations massives de la subordination aux anciennes classes dominantes lettrées (clergé, mandarins, clercs). Elle a aussi permis le développement de l'État et le renforcement prodigieux de son contrôle sur les citoyens, notamment par le moyen de l'école universelle. Mais si la question du pouvoir est intrinsèque à celle de l'alphabétisation, elle l'est autant à celle de la communication orale, elle l'est à celle de la langue comme de la communication en général : *«Il faut admettre aussi que la fonction de communication, que le mode en soit oral ou écrit, est toujours traversée intérieurement par une fonction de subordination*[45]».

À cette question importante de la transformation des rapports de pouvoir entre classes sociales qu'a permise l'alphabétisation, Furet et Ozouf en ajoutent une autre pour mieux déconstruire la doxa qui la recouvre :

l'assimilation de l'alphabétisation à la scolarisation. Une alphabétisation restreinte ainsi qu'une semi-alphabétisation plus massive ont précédé l'école obligatoire, ce qui est l'objet de leur analyse historique. Aussi, un analphabétisme récurrent s'est perpétué dans les sociétés de culture écrite quand on croyait que les lois d'instruction obligatoire l'avaient définitivement éradiqué. Cette deuxième tranche de l'histoire de l'alphabétisation, encore actuelle, est tout à fait méconnue. Furet et Ozouf ne l'effleurent pas. On ne fait que la découvrir timidement aujourd'hui, comme s'il s'agissait d'une anomalie de nos sociétés scolarisées et des cultures écrites.

S'il est un lieu où la culture orale «survit» à l'imposition de l'écriture dans les sociétés technologiques, il faut le chercher dans les classes populaires. Mais s'agit-il de simple survivance, c'est-à-dire de prolongation d'un état ancien dans un contexte qui tendrait progressivement à le faire disparaître (l'oralité des vieilles générations) ? Ou s'agit-il d'un fait différent, inscrit dans la structuration sociale des sociétés de classes où les rapports au langage ne sont pas seulement différents, mais inégaux ? L'oralité des classes populaires est-elle à chercher comme une caracté - ristique fonctionnelle des cultures populaires, qu'on nomme aussi *«cultures de pauvreté»* (Oscar Lewis), ou bien est-elle à comprendre comme un fait de relégation linguistique dans les marges de la communication collective, qui fonctionne à l'écriture ?

La première position est soutenue par William Labov, dans ses études comparées entre l'anglais standard et le vernaculaire noir-américain. En terme de culture globale et non plus de pratiques linguistiques, elle a été théorisée par l'anthropologue Oscar Lewis. La deuxième a été théorisée entre autres par Basil Bernstein, qui voit dans le langage commun un sous-produit appauvri du langage formel attribué aux classes supérieures.

Pour sortir de cette polarité comme d'une joute académique, on peut interroger la culture populaire non plus comme un état, une certaine nature — valorisée ou dévalorisée — qui serait le propre de certains groupes ou de certaines classes autonomisés (le «Quart-Monde» par exemple), mais comme un type déviant de relation aux pouvoirs organisés, comme une pratique de la résistance, dans l'ombre du quotidien, aux institutions légitimes (droit, économie, langue, école...). Michel de Certeau[46] parle du langage ordinaire, de la culture populaire comme d'un art du détournement des ordres et des produits de marché à des fins réappropriées par ceux qui normalement devraient y être assujettis. C'est un faire, un usage autre des ordres et des produits que ce pour quoi ils ont été conçus : un ensemble de tactiques opposées dans la clandestinité du quotidien aux stratégies de savoir/pouvoir des ordres légitimes. Il théorise ainsi, à la suite de Michel Serres qui en a donné une expression philosophique, mais non sociologique, une remarquable étude ethnographique de Richard Hoggart : *La culture du pauvre*[47].

Pour trouver une issue concrète à la dichotomie classique de l'anthropologie entre pensée sauvage et pensée domestiquée, Jack Goody prend le parti d'observer les actes de langage ou de communication à partir des outils utilisés et les activités cognitives qu'ils permettent. Son parti-pris, c'est de privilégier, dans un mode de communication, les moyens technologiques et leurs possibilités intrinsèques, plutôt que les rapports sociaux de communication qui déterminent par ailleurs les usages de ces outils et leur contrôle. Goody n'ignore pas que l'écriture par exemple fut longtemps monopolisée par une classe de lettrés et qu'elle fut (qu'elle est toujours) un instrument de domination des non-lettrés, cette thèse absolutisée par Lévi-Strauss qui lui a permis de condamner radicalement l'introduction de l'écriture dans les sociétés jusque-là épargnées de la «perfidie» de cet immense pouvoir. Non sans humour, il démontre pourtant le paradoxe chez Lévi-Strauss qui consiste à analyser les productions orales des sociétés sans écriture au moyen d'un art graphique raffiné, la méthode structurale, et plus généralement la faillite de l'ethnologie à appréhender toute la réalité du mythique par la seule notation, parce qu'elle réduit en énoncés textuels toute une série de conditions et d'effets pratiques de l'énonciation orale et qu'elle refuse toute place aux «intellectuels» vernaculaires pour monopoliser la création du «sens profond» (structurel ou syntaxique plutôt que sémantique) écrit en négation de l'original oral. Un abus de pouvoir manifeste dont on pourrait trouver des analogies dans le petit monde de l'alphabétisation.

Critique de ces abus logocentriques, Goody montre que ce qui les a rendus possibles c'est le développement de la technologie intellectuelle, et tout particulièrement l'écriture. «*Le plus important progrès dans ce domaine, après l'apparition du langage lui-même, c'est la réduction de la parole à des formes graphiques, le développement de l'écriture*» (p. 48). Notre logique, technique propre à la pensée rationnelle, est fonction de l'écriture. Parce que l'écriture fragmente le flux oral, elle permet de formaliser des propositions séparées, de les comparer, les critiquer, les analyser indépendamment des lieux et des temps d'émission. De la même façon, multiplications et divisions complexes de nombres n'ont été possibles qu'avec la formalisation de tables écrites, infiniment plus productives que le calcul mental et applicables universellement parce que abstraites ou décontextualisées.

Le stockage de l'information écrite et sa mise à distance du contact personnel ont ouvert aux modes de communication des possibilités que ne connaissaient pas les société homéostatiques à transmission orale : l'activité critique d'analyse et l'art du commentaire. Non seulement la mémorisation cesse de dominer la vie intellectuelle, mais la distanciation de l'analyste par rapport aux messages ainsi qu'à leurs contextes d'énonciation lui permet d'examiner les textes de manière plus abstraite, plus générale et plus critique. Selon Goody, ce n'est pas tant l'attitude sceptique qui est nouvelle que l'accumulation ou la reproduction du scepticisme, soit la création d'une tradition critique inconnue des sociétés sans écriture. «*Une tradition critique continue ne peut guère exister quand les pensées sceptiques ne sont pas*

notées par écrit, ni transmises à travers le temps et l'espace, ni mises à la disposition de chacun de manière qu'on puisse les méditer en privé et pas seulement les entendre en public» (p. 96). Mais il ajoute, en appliquant directement l'attitude sceptique à ses propres énoncés, que l'écriture a pu aussi favoriser l'esprit d'orthodoxie et le respect du livre, soit l'avènement d'une nouvelle classe de clercs à l'origine du phénomène bureaucratique et de la naissance de l'État moderne qu'a étudiés Max Weber[48].

Allant plus avant dans l'ethnographie des techniques visuelles de pensée, Goody considère successivement le tableau, la liste, la formule, la recette. Le tableau permet de réduire graphiquement des énoncés en concepts ou éléments, de les classer dans un ordre formel qu'ils ne connaissaient pas au naturel, de les manipuler, d'engendrer des associations systématiques et non plus seulement analogiques ou symboliques. Il aurait été à l'origine de la logique formelle chez les Grecs et du mode de pensée dualiste.

Mais avant le tableau classificatoire apparaît la liste, une technique d'inventaire à l'origine du dictionnaire, de l'encyclopédie et des livres de comptes. Les premières listes, qu'on retrouve sous forme de tablettes dans la Mésopotamie ancienne, avaient un usage administratif : inventaire de biens, enregistrement des transactions, rationalisation de l'économie. Séries de nombres, d'objets, de noms, de lettres, d'événements, les listes ne consistent pas en une simple transcription de la parole, elles n'ont souvent aucun équivalent oral. Les éléments d'une liste sont abstraits de la phrase ou de l'ordre «naturel». Isolés de leur situation spatio-temporelle, ils introduisent la discontinuité qui est une condition de la pensée formelle, de la classification, de la mise en catégories, en hiérarchies, en relations. L'apparente simplicité des listes cache les opérations complexes qu'elle rend possible : la pensée dialectique et ses opérations de mise en opposition, en contraste, en identité, en contradiction. Elle serait aussi la condition du développement de l'alphabet, de la formation des systèmes linguistiques et donc de l'écriture.

Ainsi, l'usage de la liste puis de l'écriture, qu'on découvre comme une activité d'une autre nature que la simple représentation graphique de l'oral, serait plus que l'acquisition d'une nouvelle habileté technique. On sait que l'écriture a modifié les modalités de mémorisation et augmente considérablement ses capacités. Selon Goody, elle a aussi transformé les processus psychiques et amplifié les aptitudes intellectuelles des individus alphabétisés :

> «La représentation graphique ne permet pas seulement à ceux qui savent écrire de reclasser l'information et de légitimer ces reformulations aux yeux de ceux qui savent lire, elle transforme aussi les représentations du monde (les processus cognitifs) des illettrés, qu'il s'agisse des secteurs non lettrés des sociétés connaissant l'écriture ou des individus

> (les enfants en général) qui n'ont pas encore eu accès à l'écriture, soit parce qu'ils n'ont pas encore les capacités pour apprendre, soit parce qu'ils n'en ont pas encore eu l'occasion.» (p. 194)

Si l'hypothèse est juste, l'alphabétisation des adultes dans nos sociétés d'écriture serait autre chose que ce à quoi on la réduit souvent dans l'idéologie fonctionnaliste : beaucoup plus que la réponse à un «besoin» de communication, mais bien un changement possible dans le mode de communication, de l'individu avec lui-même comme avec les autres. Non pas seulement une possibilité accrue d'émission et de réception des messages, soit une plus grande intégration dans les processus d'échanges linguistiques, mais aussi et surtout la potentialité de réfléchir et d'organiser autrement l'information, la critiquer, la faire jouer, la transformer. J. Derrida écrivait que *«l'écriture, c'est le jeu du langage»* (p. 49).

Il ne faut cependant pas perdre de vue les conditions sociales de ces potentialités psychiques et culturelles. Traiter abstraitement des vertus de l'écriture ou de l'alphabétisation, c'est s'empêcher de comprendre le fonctionnement réel d'un mode de communication dans un contexte social précis. Moyens et rapports de communication, suivant la formule adaptée de Marx, constituent ensemble un certain mode de communication. L'analphabétisme est **autant** conditionné par la technologie de communication que par l'état des rapports sociaux qui décident des usages de cette technologie, de son accessibilité, de ses droits et privilèges et qui en partagent les bénéfices selon des règles qui n'ont rien à voir avec celles des codes strictement linguistiques.

Le grand intérêt des analyses de Goody est d'avoir insisté sur l'importance de l'écriture en tant que technologie matérielle et mentale alors que les sociologues et anthropologues interprétaient généralement les cultures orales et écrites sans tirer toutes les conséquences de l'introduction de l'écriture, en particulier dans leur propre technologie d'interprétation des sociétés orales déterminée par un usage exclusif de la «raison graphique». Cet ethnocentrisme alphabète, on le retrouve dans les études sur la culture et le langage populaire, qu'ils soient littéralement analphabètes ou essentiellement oraux; on le retrouve également dans les exercices de classements scolaires qui ont généralisé les techniques écrites ou graphiques aux dépens, sinon à l'exclusion, des techniques orales. Les tests de compétence font le plus souvent appel à une intelligence graphique. Ils indiquent le degré d'adaptation à la culture ou au mode de communication scolaire qu'il faut aussi comprendre comme un processus d'acculturation aux modes oraux de communication prévalant dans les classses populaires. On verra avec Basil Bernstein que les théories socio-linguistiques sur le langage populaire sont fortement empreintes d'un même ethnocentrisme de classe. La dichotomie entre «code restreint» et «code élaboré» a beaucoup d'analogie avec la dichotomie des anthropologues entre pensée mythique et pensée rationnelle. Mais auparavant, il faut revenir à cette histoire de

l'alphabétisation vue sous l'angle des changements des rapports sociaux qu'elle a permis et qui l'ont conditionnée.

Selon Furet et Ozouf, la civilisation du Moyen-Âge est partagée entre alphabétisation restreinte, limitée aux clercs, et prédication de masse. L'écrit, cultivé en secret, réservé aux initiés, est fait pour être transposé à l'oral à l'usage des masses, qui sont là pour l'écouter, le retenir, le chanter. La domination de l'écrit s'exerce par la voie du sacré. Il n'est pas censé consigner un savoir, mais une révélation. Répéter l'écrit oralement, par la mémoire, est un rite. Le reproduire est un art de copiste, comme la lecture est un chant. Il n'est qu'une langue de l'écriture, la même que celle de l'Église : le latin.

Les choses vont changer à la Renaissance, qui voit éclater le monopole religieux et se pluraliser l'interprétation du Texte dans la concurrence des clergés. *«C'est l'hérésie protestante qui démocratise l'écrit dans les masses; l'éclatement du secret des clercs signe — à long terme — la fin d'une société à alphabétisation restreinte»* (p. 355). Il n'y a plus de médiateur nécessaire entre le texte et le lecteur. De plus, le rapport aux textes peut être privé, silencieux, émancipé de tout rituel collectif. La découverte de l'imprimerie est la condition technologique de cette mutation, rendue seulement possible par le pluralisme des lectures qui, de sacrées, vont devenir profanes. C'est là «l'immense révolution» d'une vocation devenue universelle à l'alphabétisation.

Mais l'histoire du passage de la culture orale à la culture écrite dure plusieurs siècles, avant que l'instruction obligatoire (1881) ne vienne l'universaliser juridiquement en France. Entre l'oral et l'écrit, il y a la lecture, qui pendant longtemps reste proche de la commnunication orale et ne se détache que lentement de la mémorisation.

Si lire est déjà individualiser le rapport au texte sacré, cela ne compromet pas encore le pouvoir de l'écriture, ni de ceux qui en sont les gardiens : le clergé. Pendant longtemps, on est resté à cet état de demi-alphabétisation *«centrée sur la lecture, animée par l'Église et par les familles, destinée essentiellement aux filles»* (p. 357). Écrire était tenu pour dangereux, voire immoral, du fait que l'acte instaure un rapport de communication secret d'individu à individu, alors que lire demeure un acte innocent tant que le marché de l'écrit est bien contrôlé.

«La modernité, c'est l'écriture» (p. 358). L'accès collectif à l'écriture transforme la lecture qui apprend à s'émanciper de la tradition et de la forme rituelle. Cette transformation s'applique à tout le tissu social : la communication privée libère l'individu du groupe, l'émancipe de la tradition orale bien gardée par les prêtres et les vieux. C'est un changement radical : la contrainte sociale, libérée de la parole consacrée comme de l'arbitrage des anciens, va pouvoir se laïciser, être transférée à une institution qui s'approprie l'écriture légitime : l'État. En même temps que la jurisprudence civile garantit les contrats d'individus à individus légalement libres et égaux,

elle permet le développement du pouvoir de l'État qui pourra centraliser tous les moyens de coercition sur les esprits et sur les corps. Ce qui fera dire à Max Weber que l'État est le monopole de la violence légitime.

Parmi ces moyens, Furet et Ozouf rappellent le nouveau pouvoir de la statistique, basée sur le recensement individuel. D'abord, elle permet les prélèvements fiscaux systématiques. Ensuite, elle rend opératoire la volonté de manipulation des hommes : force militaire mesurée au nombre des sujets, richesse économique mesurée en somme de revenus individuels. L'individu a acquis par l'État son émancipation de l'ancienne communauté organique; il a été contraint par l'État, aidé de la nouvelle science de gestion des grands nombres, à s'intégrer dans une communauté élargie, mécaniquement constituée, qui aura besoin d'un nouveau mécanisme d'intégration et de contrôle des esprits pour se faire accepter : l'idéologie.

«À la loi écrite, l'obéissance ne suffit plus; il lui faut encore le respect, c'est-à-dire l'acceptation intérieure» (p. 362). L'État et son mode de fonctionnement par l'écriture exigent un minimum d'alphabétisation pour tous les sujets. Mais cela ne suffit pas. Pour constituer l'individuel dans le social, pour unifier la nation en un collectif de pensée et de croyance laïcisée, cela prend une culture écrite uniformisée, une histoire écrite qui fait le lien entre l'individu et l'État, une école universelle pour l'enseigner, une même langue de communication et d'identification nationale : la fonction idéologique de l'écriture qui constitue l'État-nation.

> «Tout se passe comme si l'écrit jouait dans les sociétés alphabétisées le rôle assumé par les rituels collectifs dans les civilisations orales : il incarne la réalité même de cette société, il lui donne un fondement dans un espace-temps spécifique, qui domine dès lors tous les comportements sociaux.» (p. 364)

L'écriture, c'est la modernité. La modernité, c'est cette nouvelle contradiction entre l'individu et l'État, contradiction que recèle aussi l'écriture et que M. Bakhtine décelait dans les mots, lieux par excellence des luttes idéologiques. L'alphabétisation est au cœur de cette contradiction : entre libération et domestication comme la voyait P. Freire, mais peut-être pas dans la même vision manichéenne de l'histoire qui donnait le beau rôle à l'alpha-conscientisation. Comme si la théologie de libération, comme si la conscientisation par le texte avait le même pouvoir magique de libération que l'ancienne parole sacrée! Si les grandes révolutions sociales ont été liées de près à l'avènement de l'écriture, les nouveaux États qu'elles ont installés se sont consolidés aussi par l'alphabétisation massive et la mise en place de dispositifs de contrôle idéologique, en particulier la langue nationale et l'école.

Culture orale, culture écrite : le passage historique concerne une civilisation, mais pas au même rythme pour tout le paysage social, et très inégalement suivant sa stratification. *«Partout, toujours, la stratification*

sociale domine l'histoire de l'alphabétisation» (p. 351). La demi-alphabétisation, qui consistait dans le seul usage de la lecture, se prolonge encore dans les classes populaires. Et même, ce que Furet et Ozouf ne relèvent nullement dans leur ouvrage historique, l'analphabétisme — qui n'est plus l'équivalent de la communication orale dans la civilisation traditionnelle — n'est pas disparu dans les sociétés les plus sophistiquées en termes de communication. Si *«le développement de l'alphabétisation obéit globalement aux lois de l'inégalité du développement économique»* (p. 352), son sous-développement risque d'apparaître de façon récurrente dans les classes les plus exploitées, et sous la forme radicale de l'analphabétisme comme fait de culture dans les classes populaires.

C'est cette réalité qu'il faut maintenant interroger : l'analphabétisme en milieu populaire, s'il n'est pas accidentel, cache-t-il un mode spécifique d'organisation des communications et plus généralement des relations sociales dans les classes populaires ? Le parler populaire, censuré par les institutions dominantes selon la logique unificatrice de l'État-nation, prohibé dans l'écriture, recèle-t-il un pouvoir parallèle, non seulement de communication interne, mais de résistance à l'assimilation ? Et si l'on écrivait dans la langue maternelle (comme on parle), outre le fait d'être socialement sanctionné, aurait-on les mêmes possibilités intellectuelles et logiques d'expression que si l'on écrivait et parlait dans la langue lettrée, en «langage formel» comme dit Bernstein ?

Ces questions sont immenses. Pour les explorer, on confrontera trois types de réponses données par Basil Bernstein, William Labov et Michel de Certeau, à la suite de Bakhtine, Bourdieu et D. Gisler entrevus dans les questions sur la langue. Et le débat sera loin d'être clos!

Basil Bernstein s'interroge sur les problèmes que pose l'échec scolaire des enfants des classes ouvrières. À l'hypothèse de différences naturelles ou d'un déficit d'intelligence des individus issus des classes populaires, il oppose une hypothèse culturelle observable dans les pratiques linguistiques différentes selon les classes sociales. Classes supérieures et classes populaires ne confèrent pas la même importance au langage et n'en font pas le même usage. Dans les classes supérieures, le discours est l'objet d'une attention spéciale. Il est valorisé et étudié en fonction de ses possibilités structurales d'organisation. Le locuteur peut jouer avec les possibilités formelles de syntaxe pour clarifier et expliciter les significations qu'il veut communiquer. Ce type de discours est appelé «langage formel». Dans les classes populaires, au contraire, le discours est caractérisé par la pauvreté et la rigidité de la syntaxe, par l'utilisation restreinte des possibilités strucurales d'organisation de la phrase. On peut le prévoir facilement, il s'exprime en clichés : c'est le «langage commun».

> «Le langage formel facilite l'élaboration verbale des intentions subjectives, accroît la sensibilité aux distinctions et aux différences, et à leurs conséquences, et rend attentif aux possibilités offertes par

> un système complexe de concepts hiérarchisés pour l'organisation de l'expérience [...]
>
> Même si le langage commun offre une série importante de possibilités, il produit une forme de discours qui décourage l'élaboration verbale des intentions subjectives, qui oriente progressivement le locuteur vers des concepts descriptifs plutôt qu'analytiques, et qui limite, du même coup, les genres de stimuli auxquels celui-ci apprend à répondre.» [50]

La différence décisive entre les classes socio-linguistiques, c'est que les premières ont la maîtrise des deux types de langage et savent en faire usage en fonction du contexte social de la communication, alors que les secondes n'ont que la possibilité d'usage du langage commun, dans toutes les situations. La conséquence en termes de réussite scolaire, c'est la «relégation linguistique» des individus issus des milieux populaires.

Selon Bernstein, la socialisation des enfants issus des classes «cultivées» passe avant tout par l'apprentissage verbal, elle est formellement organisée, même dans l'expression des sentiments. «*Le mot sert de médiateur entre l'expression du sentiment et les formes socialement reconnues de manipulation de ce sentiment* » (p. 32). La langue maternelle des classes supérieures initie aux différences, aux distinctions intellectuelles et affectives en même temps qu'aux modes symboliques différenciés de les exprimer, d'y répondre, de les contourner : en un mot, elle initie au jeu symbolique de l'expression du moi. Ce serait un facteur décisif dans le développement affectif et cognitif de l'enfant. C'est aussi une initiation à la structuration sociale, intériorisée dans et par les comportements linguistiques.

Cette compétence apprise à différencier, à conceptualiser, à mettre en relation, à choisir parmi une gamme étendue de réponses possibles, à anticiper, promet à l'enfant l'adaptation et la réussite scolaires. Il est prédisposé à maîtriser les épreuves intellectuelles et sociales de l'école qui fonctionne au même modèle de structuration que la langue apprise dans la famille. L'école ne fait que renforcer sa valeur socialement constituée, confirmer son élection, marquer la différence d'avec ceux qui n'y ont pas été préparés.

Dans les classes populaires, la relation mère-enfant n'est pas médiatisée par le langage symbolique élaboré. Ce serait une relation de nature directe et immédiate. Les intentions subjectives ne passent pas par le discours, mais par l'expression affective, la signification implicite. Ce n'est pas la limitation du vocabulaire qui est décisive, mais plutôt la manière de mettre les mots en relation qui limite la perception et l'expression des différences : «*la phrase courte, grammaticalement simple et syntaxiquement*

pauvre qui constitue l'unité typique du langage commun ne favorise pas la communication des idées et des relations qui nécessitent une formulation précise» (p. 41).

Le langage commun ne permet pas de développer la logique, l'abstraction, par conséquent l'individualisation dans un rapport différencié au monde. Il ne verbalise pas, il colle aux objets plutôt qu'à leurs relations logiques et symboliques, il baigne dans le social plutôt que d'instituer une distance cognitive entre le moi et le monde immédiat. Dans cette forme linguistique, le non-dit signifie autant, sinon plus, que ce qui est dit. C'est comme si les choses devaient signifier par elles-mêmes. Le langage demeure un langage impersonnel.

En résumé, le «code restreint» chez Bernstein, qui est une structure culturelle profonde déterminant les performances communicatives des individus issus des classes populaires, engendre une faible structuration du moi peu élaboré verbalement; il valorise un rapport d'identité avec l'interlocuteur, il tend à rétrécir la distance entre le «je» peu différencié et un «nous» présupposé; au niveau des significations, il fait largement appel à l'implicite et au contexte, au consensus, ce qui ne favorise pas l'explicitation causale, la déconstruction des configurations données (stéréotypes) ni la découverte ou la création. C'est un code de solidarité organique, auquel s'oppose le «code élaboré» qui favorise l'individuation, qui crée une distance méthodologique entre les interlocuteurs, qui fonctionne à l'explicite et à l'abstraction du contexte immédiat de la communication, ceci permettant l'usage d'un métalangage, une condition de la critique du sens donné et donc de la création de significations. Le code élaboré , typique des classes supérieures lettrées, et selon Bernstein inégalement incorporé dans la culture des classes moyennes, est aussi un code de distinction sociale.

Toutes les caractéristiques de l'enculturation dans le langage commun prédisposent l'enfant de milieu populaire à une adaptation scolaire difficile. Le langage qu'on ne peut utiliser qu'entre pairs n'est pas celui de la communication scolaire, autant sociale que logique ou cognitive. Il est infériorisé, marqué de l'impropre, de l'inadéquat, de l'handicap. Il peut conduire à une rupture complète de la communication entre maître et élève, entre enfants d'origines sociales différentes. Un effet attendu est la stigmatisation qui passe par l'intériorisation du rejet et la culpabilité; un autre est la révolte, soit l'expression symbolique ou objective du rejet vécu comme refus.

Bernstein n'impute pas l'échec scolaire au seul «déficit linguistique», une théorie qui a donné lieu à divers programmes d'éducation compensatoire consistant à renforcer l'apprentissage linguistique des enfants le plus tôt possible à l'école et à renforcer l'acculturation au milieu familial jugé déficient (Labov fera une critique acerbe des psychologues responsables des programmes d'éducation compensatoire, massifiés aux États-Unis à la suite du «*Economic Opportunity Act*»). C'est parce que

l'école normalisante fonctionne au code élaboré, en reproduisant ses fonctions sociales de sélection et de distinction, que des différences fonctionnelles sont confirmées en inégalités et finalement en exclusion. *«L'école jouerait un rôle de légitimation de l'inégalité en individualisant l'échec.»* (p. 58)

Ainsi parce que les problèmes réels sont à rechercher dans la structuration sociale et non pas spécifiquement dans l'école, Bernstein se fait peu d'illusion quant aux possibilités de changer les rapports d'inégalité par des réformes scolaires. Ou bien il faut changer l'organisation sociale elle-même, une solution qui n'est pas scolaire mais bien politique; ou bien il faut essayer de changer le discours des enfants issus de classes défavorisées, une solution qui est beaucoup plus difficile qu'on pourrait le croire :

> «Il faudrait sans doute trouver le moyen de conserver le langage commun tout en donnant à l'individu les possiblités de se servir du langage formel, ce qui n'est pas une tâche facile [...] Tout porte à croire que le changement d'utilisation du langage met en cause l'ensemble de la personnalité d'un individu, le caractère même des relations sociales qu'il entretient, ses références logiques et affectives et la conception qu'il se fait de lui-même.» (p. 59)

L'analphabétisme, reliquat linguistique de l'échec scolaire à comprendre comme une lutte inégale des codes, serait la sentence attendue pour beaucoup d'individus des classes défavorisées à la sortie de l'école, et prévisible dès l'entrée. Dès que l'on quitte son milieu d'origine à la communication homogène mais facteur d'inadaptation dans les échanges scolaires, trois issues sont possibles : le retour au bercail, après rejet ou par refus de l'ordre imposé; l'errance dans l'ambiguïté ou la position instable entre deux mondes; l'enculturation au code dominant, qui suppose une acculturation à son origine sociale. L'analphabétisme serait l'attibut collé au premier cas, ainsi qu'à une partie du second. Son signe est linguistique, mais il découvre des rapports sociaux antagonistes ainsi qu'une organisation culturelle propre, marquée par la déficience, l'inadaptabilité, la pauvreté selon Bernstein.

L'inversion radicale de cette thèse est entreprise par William Labov, dans une série d'enquêtes socio-linguistiques auprès de jeunes Noirs américains, qui cherche à répondre à des questions analogues à celles que posait Bernstein : comment des différences dialectales peuvent bloquer l'apprentissage de la lecture[51] ? La réponse de Labov est celle-ci :

> «Il nous devint de plus en plus évident que les principaux problèmes posés par la lecture ne provenaient en aucune manière d'une simple interférence culturelle [...] La conclusion majeure de nos travaux est qu'il faut avant tout chercher la cause

> de ces échecs dans les conflits culturels et politiques à l'intérieur de la classe et que les différences dialectales sont importantes en tant que symboles de ces conflits[52]. »

Les résultats des enquêtes de Labov sont une réplique virulente aux thèses psycho-génétiques de A. Jensen pour qui la privation verbale renvoie à une infériorité génétique chez beaucoup d'enfants des classes pauvres, en particulier les Noirs; à celles de B. Bernstein, largement acceptées, pour qui le langage des classes supérieures est supérieur (structurellement, fonctionnellement et symboliquement) au langage des classes populaires; à celle des psycho-pédagogues de l'opération *«Head Start»* (qui eurent une influence prépondérante au Québec : l'Opération Renouveau) pour qui il fallait créer des programmes préscolaires en maternelle pour compenser la privation verbale des enfants issus de milieux défavorisés par des exercices linguistiques et ainsi prévenir les échecs scolaires prématurés dès l'entrée au primaire[53].

Selon Labov, ces théories du déficit culturel, de l'échec scolaire conséquent et de l'inadaptation sociale dûs à des déficiences individuelles sont invalidées par la réalité. Ce sont l'école, les tests scolaires, le type d'interactions culturelles en situation scolaire qui provoquent chez les enfants, non seulement l'échec linguistique, mais un échec global qu'il faut comprendre en termes de conflits culturels, sociaux et mêmes politiques. C'est parce que les psychologues atomisent les enfants qu'ils sont incapables de saisir ces relations d'antagonisme culturel. C'est parce que les enseignants sont à mille lieues de la culture de la rue, radicalement opposée aux valeurs des classes moyennes, qu'ils sont incapables de récompenser, de punir, de motiver efficacement les enfants des ghettos.

Déficit culturel et privation linguistique n'existent pas en situation culturelle homogène et n'ont rien à voir avec la nature de la langue vernaculaire qui n'est ni supérieure, ni inférieure à l'anglais standard. Si la théorie est absurde à l'extérieur de l'école, elle se réalise pourtant dans la salle de classe, et seulement là, dit Labov. C'est cette situation sociale particulière, stigmatisante pour les enfants qui en sont les plus éloignés culturellement, qu'il faut observer par comparaison avec les situations extérieures :

> «Un concept comme celui de privation verbale n'a aucun fondement dans la réalité sociale. C'est tout le contraire qui est vrai : les enfants noirs de ghettos urbains sont très stimulés verbalement, ils entendent plus de phrases bien formées que les enfants de la «middle class», ils participent à une culture éminemment verbale.
>
> Enfin ils disposent du même vocabulaire de base, de la même capacité d'apprentissage conceptuel et de la

même logique que quiconque apprend à parler et comprend l'anglais [...]

Le mythe de la privation verbale est particulièrement dangereux, en ce qu'il détourne l'attention des réels défauts de notre système scolaire pour la reporter sur des défauts imaginaires de l'enfant.» (p. 112)

L'illusion provient d'un ethnocentrisme de classe, cultivé à l'école et typique de l'éthos linguistique des classes moyennes : la verbosité, l'hypercorrection. On le retrouve appliqué théoriquement dans le concept de «code élaboré» de B. Bernstein, qui ne serait rien d'autre qu'un style élaboré dont les fonctions sont plus de distinction sociale que de compétence linguistique. Pour Labov, ce code *«simple, détaillé et subtil»* n'est qu'un style *«ampoulé, redondant, emphatique et creux»*. Il n'est pas du tout évident que ce code soit fonctionnel, en milieu scolaire, pour l'apprentissage d'une langue opératoire qui devrait être simple et claire. Le verbiage, caractéristique du contrôle linguistique des classes moyennes en situation tendue, mais cultivé par les jargons pseudo-scientifiques et universitaires, est signe que les locuteurs n'ont pas la maîtrise des situations d'interaction linguistique : *«aux plans de la narration, du raisonnement et de la discussion, les membres de la* "working class" *apparaissent par bien des aspects comme des locuteurs plus efficaces que beaucoup de membres de la* "middle class" *qui ergotent, délaient et se perdent dans une foule de détails sans importance»* (p. 126).

Labov fera la même démonstration, avec de nombreux exemples à l'appui, pour la grammaticalité, la logique et la verbalité comparées du vernaculaire noir américain et de l'anglais standard parlé par les classes moyennes.

Les problèmes ne sont pas à chercher dans la langue, ni dans quelque déficience psychologique, sociologique ou même biologique, mais dans l'école elle-même qui est un lieu de conflits violents. La culture des groupes de rue est radicalement opposée à l'école, à sa discipline, à ses valeurs de succès scolaire, de correction, de ségrégation individuelle après tests individualisés. Ce ne sont pas les enfants inadaptés ou rejetés des groupes de rue qui échouent à l'école, mais au contraire ceux qui y sont les mieux intégrés. Être rejeté de l'école serait un symbole de prestige auprès du groupes des pairs. Être rejeté du groupe des pairs serait un facteur de réussite à l'école :

«C'est vers l'âge de neuf ou dix ans que l'influence du groupe des pairs devient prépondérante. Il s'ensuit que, loin d'avoir affaire à des individus isolés, l'école a en face d'elle des enfants intégrés à des groupes qu'ils se sont choisis et dont le système de valeur et de [...] récompenses est opposé à celui de l'école. Connaissant cette situation socio-

> linguistique, on ne peut qu'être certain que la démarche proposée par Bereiter et Engelmann va provoquer chez les élèves des réactions de plus en plus violentes et rendre encore plus catégorique leur refus du système scolaire.» (p. 148)

Labov ne propose pas finalement de solution pratique plus satisfaisante que celles, très prudentes, de Bernstein. Il est acquis que l'écoie doit enseigner la langue standard aux enfants, et pour ce faire l'école doit pouvoir résoudre les conflits qui opposent les deux dialectes, conflits de nature culturelle et non pas linguistique. Il est indispensable qu'enseignants et personnel para-pédagogique reconnaissent la nature de ces conflits, ce qui devrait avoir pour conséquence un changement de l'organisation scolaire. C'est une condition préalable. Mais ce n'est pas suffisant. Il faut pouvoir neutraliser l'opposition culturelle entre les enseignants et les enfants élevés dans les ghettos, ce que les enseignants, blancs ou noirs, ne peuvent généralement pas faire. Alors Labov propose d'introduire dans la classe un «intermédiaire culturel» qui aurait un rôle d'agent communicateur plutôt que de tampon. La proposition fait sourire par sa simplicité comparée à la complexité et à la radicalité des conflits qu'ont fait découvrir des enquêtes minutieuses. Et l'on peut douter, à la lecture de l'enquête de J. Hohl qui a supris un même type d'application de l'intermédiaire culturel en maternelle à Montréal, de son efficacité dans le sens d'une résolution de conflits!

Labov fait une autre remarque sur une réforme scolaire de l'apprentissage linguistique, qui nous renvoie à une problématique centrale de l'alphabétisation :

> «Avant de vouloir lui apprendre la langue standard, l'enseignant doit connaître le système de l'enfant. Autrement dit, **nous recommandons d'enseigner l'anglais standard comme une langue étrangère**, non pour affirmer que le V.N.A. (vernaculaire noir américain) en est une, mais pour souligner l'importance qu'il y a à étudier le dialecte natal en tant que système de communication cohérent. En fait, c'est cette méthode qu'il faudrait appliquer dans toutes les classes d'anglais.» (p. 157)

Cette solution suppose une ségrégation sociale de l'école qui est réalisée généralement quand on a affaire à des groupes d'adultes en alphabétisation. Un dialecte n'a de «cohérence» que dans une situation sociale, linguistique et culturelle homogène. C'est le cas du ghetto, en supposant qu'il soit aussi socialement homogène, que les distances de classes soient réduites, sinon on risque d'y retrouver le même type de conflits socio-linguistiques que dans l'école mixte. Mais cela suppose aussi que l'école elle-même, et non seulement son public, soit entièrement

participante à la culture du ghetto : dans son idéologie, son personnel, ses instruments, sa pédagogie, ses relations sociales. Autrement dit, que le ghetto et son école accèdent à l'indépendance et que les jeunes puissent enfin s'y sentir chez eux, comme dans la rue. Il ne suffirait pas d'introduire le vernaculaire comme langue officielle de l'école de ghetto pour neutraliser des conflits et des luttes qui sont engendrés par l'institution scolaire dans son entier, et pas seulement par l'interaction de modes différents de communication. La recommandation de Labov consiste à autonomiser les faits linguistiques et à faire de la classe d'anglais un laboratoire isolé des conflits sociaux, culturels et politiques qui, selon sa «conclusion majeure», sont la cause de l'échec scolaire des enfants du ghetto alors que les différences dialectales n'en seraient que les symboles.

Labov a vivement critiqué, avec beaucoup de matériel d'enquête à l'appui, les théories psychologiques du déficit linguistique des classes populaires auxquelles le concept de «code restreint» de Bernstein a donné une caution sociologique. Le code restreint est défini par son manque en comparaison avec le code élaboré dont le modèle correspond aux représentations les plus sublimées du discours scientifique ou universitaire. La position socialement inférieure du langage populaire est assimilée à des fonctions inférieures ou antérieures du langage, comme s'il s'agissait d'un mode primitif de la communication. Les classes populaires, chez Bernstein, occupent la même position que les peuples à la «pensée prélogique» dans le discours anthropologique classique[34]. Les classes supérieures, titulaires du code élaboré et ainsi bénéficiaires d'un «capital culturel» créateur de valeurs symboliques, se voient justifiées dans leur position sociale, et en particulier dans leur monopole des institutions de savoir, par la théorie des codes. Tout se passe comme si, en caricaturant les positions de Bernstein, il était inévitable d'inculquer les valeurs des classes moyennes aux enfants des classes populaires parce qu'ils sont démunis intellectuellement. Labov dirait : les initier au «verbiage élaboré», en fait incompatible avec l'expression d'une pensée simple et claire, alors que leur langage est souvent plus riche, plus articulé et mieux adapté à l'expression dans un large registre de communications que celui, hypersurveillé, des classes moyennes. Pour découvrir les capacités verbales des enfants des classes populaires, il faut se déplacer de l'école à la rue, et de l'écrit à l'oral. Les problèmes réels, selon Labov, sont à l'école, et non pas chez les enfants dans leur milieu culturel propre. C'est à l'école que les différences culturelles sont muées en conflits, parce que l'école est monoculturelle. La solution logique serait de pluraliser l'école, en particulier par les réformes linguistiques qu'il recommande.

Labov demeure linguiste. Même si les enquêtes socio-linguistiques ont permis de sortir du cercle innéiste chomskien et du modèle de la «compétence» définie universellement et idéalement (une théorie qui a aussi servi le discours du déficit linguistique), c'est encore la norme linguistique d'une variété de langue ou dialecte qui identifie et autonomise la communauté qui l'emploie. Structure et norme linguistiques d'une commu - nauté tendent, dans la description qu'on en fait, à homogénéiser un groupe

social, à lui assigner une «aire culturelle» comme si elle était propre et idéalement indépendante. Les enquêtes dans les ghettos servent évidemment cette interprétation culturaliste, qui en retour sert à hermétiser le ghetto. Même s'il n'est pas formulé aussi catégoriquement, l'idéal pour Labov serait que ghettos ou aires culturelles soient bien fermés.

En réalité, une telle communauté linguistique n'existe pas. Au seul plan socio-linguistique, il doit exister des variables dans la norme qui différencient certains groupes de locuteurs, par exemple les vieux des jeunes dans le ghetto. Surtout, un dialecte et le groupe qui le parle ne sont pas indépendants de la langue standard, des groupes et institutions qui l'imposent. Les interférences, les interactions, les conflits ou les contradictions observés dans l'école doivent se manifester aussi dans le dialecte lui-même, de même que dans l'enceinte spatio-temporelle du ghetto ou de la communauté linguistique. La langue, porteuse des conflits idéologiques, est en état de tension plutôt que d'homéostase, comme l'avait vu Bakhtine. Cohérence et fonctionnalité d'une langue ne peuvent être abstraites des conditions sociales de la communication, soit des rapports de pouvoirs idéologiques, institutionnels, économiques, symboliques. L'école est certes un lieu très stratégique d'imposition des normes dominantes pour les enfants, mais elle est loin d'être la seule : et la télé ? Les enfants du ghetto l'ont-ils aussi boycottée ? Labov a simplifié les réseaux d'interaction pour recréer, comme l'avait fait Bernstein, une dyade commode pour l'argumentation rhétorique : parler ordinaire/langue standard. Et l'on se retrouve finalement avec une apologie du parler ordinaire, à l'un des pôles du mythe du Grand partage. Il faut essayer d'en sortir.

«*Le langage populaire*, dit Laënnec Hurbon, *est structuralement traversé par un rapport des classes dominées au pouvoir, et fonctionne ou se constitue dans une tentative de résistance vis-à-vis du pouvoir*[55].» Cette nouvelle hypothèse peut être féconde. D'un côté, on a eu tendance à tenir la culture populaire pour aliénée, arriérée ou primitive, au mieux handicapée ou en état de privation comme on l'a vu chez Bernstein. D'un autre, on l'a fantasmée en la dotant d'une homogénéité abstraite et de vertus subliminales menacées pour mieux en savourer l'exotisme, objet de curiosité, de collection, de réserve écologique dans un monde décadent. Ou encore, dans l'un des thèmes à la mode post-marxiste, on en a fait un objet privilégié des revendications de la «différence», comme substitut plus convivial de l'ancien slogan «*Prolétaires, nous vaincrons*» qui pouvait mener au Goulag.

L'unidimensionalité d'une vision du monde scientifique a fétichisé pendant longtemps les appareils de pouvoir et de savoir prescrivant la domination ou la fermeture des systèmes (politiques, logiques, discursifs, productifs). En homogénéisant en même temps son objet et son discours, elle s'est condamnée à ignorer l'hétérogène en même temps qu'elle l'a condamné à l'illusion, à l'apparence, à la clandestinité. Il en fut ainsi en linguistique, on l'a vu avec Saussure dans le parti-pris d'évacuer la parole du système de la langue; en sociologie, dans la focalisation sur les institutions, les appareils d'ordre ou les classifications systémiques au

détriment du quotidien, du local, de l'ordinaire théoriquement soumis aux précédents; en anthropologie, où l'analyse des communications orales se fait au moyen de techniques discursives structurales qui supposent l'usage de l'écriture comme l'a montré Goody, etc. Ou bien l'«autre» n'existe pas, ou bien il est un sous-produit du «même», ou encore il ne survit que sous forme de pathologie, de reste ou de déchet destiné soit à disparaître, soit au recyclage. Le problème apparaît quand l'«autre», la myriade des autres (irréductible à une unité), ni disparus ni recyclés, finissent par affecter ou compromettre les systèmes dominants. On les découvre alors comme des parasites vivaces, qui en entretiennent d'autres, ayant si bien assimilé les structures de l'ordre fonctionnant à leur exclusion (ils ne sont pas bêtes!) qu'ils s'y trouvent inclus sans droit, logés sans espace propre, parlant sans langue, mais agissant sans interruption : la vraie source de chaleur des systèmes froids. Michel Serres en a donné *«la définition la meilleure : le parasite est un excitateur thermique*[56]».

C'est de cette hypothèse que je pars pour reconsidérer la place, l'activité, le fonctionnement des cultures populaires, certes *«traversées par un rapport de classes dominées au pouvoir»*, mais en contrepartie investissant classes, institutions et pouvoirs dominants d'une fièvre fluctuante, déréglante, contre-productive, signe que le système ne fonc - tionne pas tout à fait selon son ordre propre. Dans une perspective politique, L. Hurbon nommait cette énergie refoulée une résistance, une potentialité subversive non organisée, en suspens mais sûrement pas passive. *«Le langage populaire n'est pas totalement aux abois : il s'agirait seulement de luttes en suspens, de création continuelle, de stratégies cachées jusque dans les langages imposés, de tâches de détournement des symboles mêmes de la violence culturelle*[57].» Chez Michel de Certeau, on peut trouver une expression théorique élaborée de cette intuition positive sur les cultures populaires qui ne doit rien à la vision romantique ou folkloriste du populaire paradisiaque.

Dans *L'invention du quotidien*, Michel de Certeau se place dans le sillage de Michel Foucault qui a cherché à découvrir dans nos sociétés technologiques les procédures invisibles du maintien de l'ordre, les dispositifs stratégiques raffinés de la surveillance qui feraient de nos sociétés un immense corps policier, efficace mais invisible. Le pouvoir visible, qui s'appuie sur les institutions et sur les idéologies, ne pourrait s'imposer aussi implacablement s'il n'était doublé d'un pouvoir invisible : un ensemble de dispositifs techniques qui quadrillent tout l'espace social, pour le surveiller et le traiter suivant une logistique d'organisation scientifique. Nos sociétés seraient à l'image de *La colonie pénitentiaire* de Kafka, sous le joug d'un pouvoir occulte associé au savoir qui n'aurait plus besoin ni de la religion, ni de l'idéologie, pour s'exercer efficacement[58].

Michel de Certeau voit des failles dans cette archéologie qui évacue une partie importante de la réalité. La domination n'a pas effacé les dominés qui, même silencieux, demeurent actifs. L'organisation de la domination a aussi pour corollaire l'organistion cachée de la résistance. L'espace des

institutions a son côté d'ombre, ses rebuts, ses zones insoumises. Et si l'on se met à fouiller dans les restes, on s'aperçoit qu'ils ne sont pas aussi éparpillés ni dysfonctionnels que les pouvoirs le prétendent. Il y aurait partout une dialectique du détournement, une activité parasitaire pour subvertir en douce les machines de la production et du contrôle social. Ce lieu illégitime, sans espace propre, il est cherché dans le quotidien, dans le privé : c'est l'ensemble des activités illicites qui font de la culture populaire non plus un objet en propre, mais une activité que M. de Certeau appelle un «*art de faire*». Elle s'exerce dans l'espace de l'autre, pour en tirer le meilleur parti possible :

> «L'ordre effectif des choses est justement ce que les tactiques "populaires" détournent à des fins propres, sans l'illusion qu'il va changer de sitôt. Alors qu'il est exploité par un pouvoir dominant, ou simplement dénié par un pouvoir idéologique, ici l'ordre est joué par un art. Dans l'institution à servir, s'insinuent ainsi un style d'échanges sociaux, un style d'inven - tions techniques et un style de résistance morale [...] une économie du don [...] une esthétique de coups [...] et une éthique de la ténacité [...] La culture populaire ce serait cela[59].»

Labov avait laissé implicites les conflits «politiques» qui agitent la salle de classe, ou bien il les avait réduits à l'influence idéologique sur les jeunes des mouvements politiques radicaux noirs. Pour M. de Certeau, le politique est à chercher dans le creux de la vie quotidienne, non pas dans l'expression manifeste ni en un lieu propre qui caractérisent l'action politique ouverte. Il s'exerce en parasite plutôt qu'en squatter, en douce plutôt qu'à découvert. Il ne s'impose pas comme une prise de possession revendicatrice de l'espace : il gruge.

Un exemple qui met en scène l'alphabétisation est donné dans le film *Clarence and Angel*, tourné dans une école de ghetto noir américain. On y retrouve les conflits et la violence soulignés par Labov.

L'un des enfants est trop turbulent pour apprendre à lire et à écrire. En antithèse à la maîtresse d'école classique (classe moyenne, correctrice, etc.), on voit apparaître une militante politique noire qui fonctionne selon le même «pattern» d'autorité mais avec des références idéologiques adverses (libération, conscientisation, etc.). Même scénario avec les gauchistes noirs qu'avec le personnel blanc : les enfants sortent, exclus. Finalement, dans les couloirs de l'exclusion, ou en plein air, l'un des enfants apprend à l'autre à écrire. C'est un art de connivence, impossible à pratiquer dans l'organisation de l'école. Ils ont appris à se servir de l'écriture autrement.

Pour conceptualiser ces pratiques, M. de Certeau s'inspire de la polémologie (science de la guerre). C'est dans un champ de rapports de forces qu'il situe les jeux ou les combats entre adversaires inégaux, dans

lequel il faut trouver le lieu et la logique d'intervention possible du plus faible. La différence entre stratégies et tactiques rend compte de cette possibilité.

Une «stratégie» est le calcul des rapports de forces qu'il est possible de faire pour un sujet de pouvoir (individu, groupe institutionnel, entreprise, organisation de savoir...) à partir d'un lieu propre, isolable d'un environnement. Cette distance du lieu de calcul à l'objet ciblé fonde le pouvoir préalable à toute acquisition de savoir, à toute relation à l'environ - nement.

Au contraire, une «tactique» est un calcul qui ne peut compter sur un lieu propre. *«La tactique n'a pour lieu que celui de l'autre. Elle ne dispose pas de base où capitaliser ses avantages, préparer ses expansions et assurer une indépendance par rapport aux circonstances»* (p. 21). Dans le champ de vision de l'autre, dans l'organisation étrangère, elle doit coup par coup, saisir les occasions, jouer de ruses, miser sur l'instant propice. Ce qu'elle gagne, elle ne le garde pas. Elle est comme le braconnier sur le terrain surveillé du propriétaire. *«Une tactique est déterminée par l'absence de pouvoir, comme la stratégie est organisée par le postulat d'un pouvoir»* (p. 88).

Il y aurait une science de l'ordinaire, un savoir, une culture à déchiffrer sur le modèle des tactiques : ils se branchent sur les systèmes imposés, mais pour les utiliser différemment. C'est le cas des religions populaires, des langues populaires, de nombreuses pratiques quotidiennes au travail ou face aux administrations publiques qui consistent à parasiter les organisations dominantes (les codes) pour en tirer un profit imprévu ou proscrit. *«Même le champ du malheur est refaçonné par cette combinaison du manipuler et du jouir»* (p. 60). Tous les dés ne sont pas pipés dès le départ comme le voulaient Bourdieu et Foucault. Il y a place pour le braconnage, le bricolage, la «patente» : sources insoupçonnées de plaisir dans les jeux illicites, si toutefois l'on n'a pas incorporé «à mort» la morale de la faute.

Certes, il y a intériorisation/incorporation par les classes populaires des modèles, règles et valeurs dominantes. Certes, il y a contrôle, surveillance, sanctions, mais s'ils s'imposent c'est qu'il y a des écarts aux normes, des dissidences, des résistances. Ce qui a fait surestimer l'efficacité des pouvoirs de contrôle, matériels et idéologiques, c'est la force et la légitimité de leurs moyens. Leur contradiction, c'est qu'ils exercent en même temps un effet d'attraction et de répulsion, d'intégration et d'expulsion. Ils disent l'homogène, ils créent l'hétérogène. Ils veulent réaliser les conditions maximales de la communication ou de la production, et ils stimulent le bruit ou produisent à perte : ils cultivent leurs parasites...

L'intérêt de cette hypothèse affirmative sur les cultures populaires est qu'elle découvre la dynamique active, contre-productive, infra-politique des praxis populaires, certes subordonnées à l'ordre légitime normalisé,

mais organisant et réorganisant sans cesse l'insubordination en occupant les interlignes du texte social. Cette «zone» culturelle du populaire est souterraine, sans statut, sans papiers. Elle n'est pas ouvertement en opposition politique avec les ordres dominants, comme le remarquait Richard Hoggart : *«On retire souvent des ouvrages d'histoire du mouvement ouvrier l'impression que les auteurs, emportés par leur sujet, tendent à surestimer la place de l'activité politique dans la vie des classes populaires en laissant échapper son fond quotidien*[60]». Mais elle replace du pouvoir ou de l'infra-politique dans le quotidien, du plaisir là où l'on ne voyait qu'aliénation, de la parole et de la communication parasitaire dans les circuits programmés là où l'on n'entendait que silence ou analphabétisme.

Au pessimisme sociologique des analyses unidimensionnelles de la domination comme au discours eschatologique scolaire sur le fléau de l'analphabétisme, les explorations dans la culture du quotidien qu'ont pu entreprendre Michel de Certeau ou Michel Maffesoli — *«dépasser l'attitude du soupçon et se mettre au diapason de la banalité*[61]» — ajoutent des variables, de la différence, du multiple, du possible, découvrent du caché, du non-dit, du refoulé, des reliquats ordinaires là où l'on croyait qu'il n'y avait rien d'autre que la logique du «système» et ce qu'en prescrivait son idéologie. La culture populaire, la *«langue des paumés»* (Labov) ne sont pas une antithèse, négative ou positive selon le point de vue, à la culture ou à la langue «lettrée», mais plutôt des à-côté (accotés) de substitution, des actes, savoirs et techniques transversales de survie. Des alternatives obligées. Non pas des *«interactions équilibrées avec l'environnement»* comme le voulait E. Verne, parce que l'environnement est dur, exclusif et que l'équilibre est une valeur idéaliste. Ni seulement un *«code restreint»* comme le voulait Bernstein, à l'efficacité moindre, aux mouvements handicapés.

S'il en est ainsi, il faudra bien découvrir une possibilité à l'analphabétisme dans l'alphabétisation qu'on peut concevoir, en se mettant «au diapason de la banalité», en même temps comme un apprentissage des techniques écrites de la communication et comme un raffinement des tactiques de prélèvement de pouvoirs, de valeurs, de biens sur la plus-value des systèmes d'échanges exclusifs. En bref, des instruments, des moyens à se réapproprier pour ses propres fins.

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Robert Maheu, Claude St-Germain, *L'analphabétisme au Québec*, ministère de l'Éducation, Québec, 1984.

2. Jean-Paul Hautecœur, *Anonymus : autoportraits*, Albert St-Martin, Montréal, 1984.

3. Jean Baudrillard, *Pour une critique de l'économie politique du signe*, Gallimard, Paris, 1972, (p. 69).

4. *Ibid*, (p. 66).

5. Maurice Godelier, «Pouvoir et langage», *Communications*, 28, 1978, (p. 25).

6. Voir par exemple Jean-Paul Hautecœur, «Les mots sont des rings : notes sur l'alphabétisation fonctionnelle», *ALPHA 82*, ministère de l'Éducation, Québec, 1982, (p. 265-294).

7. Frank Smith, *Comment les enfants apprennent à lire*, Retz, Paris, 1980. (p. 32).

8. Quand on sort du cercle des pairs ou des initiés où tout semble aller de soi, on est souvent surpris de la force des réactions face à cette mise en corrélation inévitable analphabétisme/pauvreté. Lors d'un récent colloque sur l'alphabétisation (St. John, N.B. nov. 1985), un expert en la matière dénonçait publiquement comme un a priori idéologique une telle relation non fondée scientifiquement et conduisant à des interventions amateuristes. Il recommandait une solide formation professionnelle pour les alphabétiseurs et de sérieux programmes de recherche scientifique dans les universités sur l'analphabétisme et les méthodes d'alphabétisation. Débat typique et déjà entendu.

9. Roland Barthes, *Leçon*, Seuil, Paris, 1978, (p. 12).

10. Joseph Staline, *À propos du marxisme en linguistique*, Nouvelle critique, Paris, 1950, (p. 12 à 26).

11. Ferdinand de Saussure, *Cours de linguistique générale*, Payot, Paris, 1969, (p. 30).

12. *Ibid*, (p. 101-102).

13. Roland Barthes, *op. cit.*, (p. 12).

14. Herbert Marcuse, *L'homme unidimensionnel*, Minuit, Paris, 1968, (p. 110-111).

15. Marina Yaguello, *Les mots et les femmes*, Payot, Paris, 1978, (p. 7).

16. Cité par J.B. Marcellesi et B. Gardin, *Introduction à la socio-linguistique* , Larousse, Paris, 1974, (p. 94).

17. Mikhail Bakhtine, *Le marxisme et la philosophie du langage* : essai d'application de la méthode sociologique en linguistique, Minuit, Paris, 1977, (p. 44).

18. *Ibid*, (p. 28-30).

19. J. Foucambert, M. Proux, M. Violet, «Préface» à Frank Smith, *op. cit.*, (p. 15).

20. M. Bakhtine, *op. cit.*, (p. 107-109).

21. C. Blanche-Benveniste, A. Chervel, *L'orthographe*, Maspéro, Paris, 1969, (p. 218-221). Aussi, l'article de Jean Patry, «Faut-il réformer l'orthographe», *Le Devoir*, 8 oct, 1985.

22. Michel Serres, *Le parasite*, Grasset, Paris, 1977, (p. 93-316).

23. François Furet, Jacques Ozouf, *Lire et écrire* : l'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry, Minuit, Paris, 1977, (p. 361).

24. Pierre Bourdieu, *Ce que parler veut dire*, Fayard, Paris, 1982, (p. 42).

25. *Ibid*, (p. 83).

26. F. Furet, J. Ozouf, *op. cit.*, (p. 362).

27. P. Bourdieu, *op. cit.*, (p. 89).

28. Dany Gisler, «Corps, langage, politique», dans Sant N-A-Rive, *Alphabétiser en créole*, ministère de l'Éduction, Québec, 1981, (p. 104).

29. *Ibid*, (p. 112-1117).

30. Erving Goffman, *Stigmates*, Minuit, Paris, 1975.

31. Robert Maheu, Claude St-Germain, *L'analphabétisme au Québec*, *op. cit.*

32. Pour une critique du sondage, voir mon article : «Sondage léger, conclusions lourdes», *supra*.

33. Roger Cartier, Gilles Houle, *La clientèle analphabète : une première recherche des besoins exprimés et non exprimés* , CECM, Montréal, 1981; Jean-Paul Hautecœur, *Anonymus : Autoportraits*, *op. cit.*; Janine Hohl, «Histoires de personne(s) ou le rêve de savoir», *supra*; Mireille Savage, Sylvie Saulnier, *Récits de vie des participants d'un Mondalire*, Un Mondalire, Montréal, 1983 (polycopié).

34. Jean Patry, *Portraits de personnes analphabètes*, CRS Chambly, Longueuil, 1982.

35. Roland Barthes, *op. cit.*, (p. 31-32).

36. Denis Bourgeois, Sylvie Roy, Pierre Stanton, *Être analphabète à 20 ans*, La Boîte à lettres, Longueuil, 1984 (polycopié), (p. 44).

37. Josée Lefebvre, René Boucher, «L'alphabétisation avant la lettre», *ALPHA 84*, ministère de l'Éducation, Québec, 1984, (p. 134).

38. Janine Hohl, *Les enfants n'aiment pas la pédagogie* : l'école en milieu socio-économiquement faible, Albert St-Martin, Montréal, 1982.

39. Sur la logique des institutions pénitentiaires, voir entre autres Erving Goffman, *Asiles*, Minuit, Paris, 1975; Bruno Bettelheim, *La forteresse vide*, Gallimard, Paris, 1967.

40. Claude Lévi-Strauss, *Tristes tropiques*, Plon, Paris, 1955, (p. 342).

41. Étienne Verne, «Literacy and Industrialization, The Dispossession of Speech», *A Turning Point for Literacy*, Pergamon Press, Oxford, 1976, (p. 212).

42. Jacques Derrida, *De la grammatologie*, Minuit, Paris, 1967; André Leroi-Gourhan, *Le geste et la parole*, Albin Michel, Paris, 1964.

43. Jack Goody, *La raison graphique*: la domestication de la pensée sauvage, Minuit, Paris, 1979.

44. Claude Lévi-Strauss, *op. cit.*, (p. 344).

45. Jean Bazin et Alban Benza, «Avant-propos» à J. Goody, *op. cit.*, (p. 26).

46. Michel de Certeau, *L'invention du quotidien*, 10/18, Paris, 1980.

47. Richard Hoggart, *La culture du pauvre*, Minuit, Paris, 1970.

48. Max Weber, *Économie et société*, Plon, Paris, 1971.

49. Jacques Derrida, *op. cit.*, (p. 73).

50. Basil Bernstein, *Langage et classes sociales*, Minuit, Paris, 1975, (p. 31).

51. Voir aussi Claire Lefebvre, *La syntaxe comparée du français standard et populaire : approche formelle et fonctionnelle*, Office de la langue française, Québec, 1982.

52. William Labov, *Le parler ordinaire*, Minuit, Paris, 1978, (p. 11).

53. C. Bereiter, S. Engelmann, *Teaching disadvantaged Children in the Pre-School*, Englewood-Cliffs, Prentice-Hall, USA, 1966.

54. *Cf.* Michel de Certeau, *La culture au pluriel*, 10/18, Paris, 1974, (p. 68-72).

55. Laënnec Hurbon, *Culture et dictature en Haïti*, L'Harmattan, Paris, 1979, (p. 180).

56. Michel Serres, *op. cit.*, (p. 255).

57. Laënnec Hurbon, *op. cit.*, (p. 27).

58. Michel Foucault, *Surveiller et punir*, Gallimard, Paris, 1975.

59. Michel de Certeau, *L'invention du quotidien*, *op. cit.*, (p. 71).

60. Richard Hoggart, *op. cit.*, (p. 40).

61. Michel Maffesoli, *La connaissance ordinaire*, Librairie des Méridiens, Paris, 1985, (p. 165).

MÉTHODOLOGIE

CONSCIENTISATION ET TECHNOLOGIE APPROPRIÉE : HISTOIRE D'UN LIVRE

René Soler
Sant N-A Rive

«L'ABC de la libération, c'est l'alphabétisation.»

Paolo Freire

(Slogan du poster du Sant N-A Rive)

«L'alphabétisation nous a ouvert les yeux et nous a fait tant de bien ! ... Je comprends à présent que lorsque j'étais analphabète, on me faisait travailler comme une charrue tirée par une vache et c'était une expérience humiliante. Maintenant que je sais lire et écrire, il me semble qu'auparavant je n'avais qu'une petite lanterne, et qu'aujourd'hui c'est une lampe à gaz qui m'a été donnée...»

Ndjugu Usufu Selemani, 38 ans.

I. POURQUOI L'ALPHABÉTISATION-CONSCIENTISATION AU SANT N-A RIVE ?

Quelles sont les raisons qui motivent les apprenants à venir s'alphabétiser, et les moniteurs à s'engager dans ce processus d'alphabétisation ?

Quelle pédagogie nous pratiquons au Sant N-A Rive, un organisme populaire fondé en 1979 dans le cadre du Bureau de la communauté chrétienne des Haïtiens de Montréal ?

Parmi les nombreuses méthodologies utilisées actuellement — scolarisante, fonctionnelle et conscientisante (Gisèle Painchaud, 1980; Nicole Pothier, 1982) — nous avons choisi la dernière, inspirée de Paolo Freire et en affinité avec nos objectifs pédagogiques et socio-politiques.

L'alphabétisation scolarisante se donne pour objectif principal *«l'apprentissage de la lecture [qui] peut être considéré comme un rattrapage de la scolarité obligatoire»* (Meister, 1973). Mais une certaine maîtrise du code écrit suffit-elle dans une société comme la nôtre ?

L'alphabétisation fonctionnelle est *«une activité de formation visant à la fois la formation intellectuelle et civique du travailleur et son adaptation au milieu industriel et à ses exigences techniques. Il s'agit d'équiper intellectuellement les individus et de les amener à un niveau où les connaissances deviennent utilisables sur le plan technique»* (UNESCO, 1980).

Il s'agit donc de mobiliser, former, éduquer la main-d'oeuvre encore sous-utilisée afin de la rendre plus productive, plus utile à elle-même et à la société. Dans les pays du Tiers-Monde, elle vise l'industrialisation et la modernisation de l'agriculture. Ainsi, les participants sont ajustés aux besoins des sociétés capitalistes ou socialistes pour leur prise en charge personnelle ou socio-politique.

Sur ce dernier aspect, l'alphabétisation conscientisante de Paolo Freire vient parfaire toutes les méthodes existantes. Pour lui, l'appren - tissage de la lecture et de l'écriture ne se situe pas seulement au niveau linguistique, mais au niveau du décodage socio-politique du vécu des apprenants. *«Personne ne peut participer activement à l'histoire s'il n'est pas aidé à prendre conscience de la réalité et de sa propre capacité de la transformer»* (Paolo Freire, 1977). Notre objectif pédagogique, au Sant N-A Rive, est l'acquisition d'une conscience critique et le développement du pouvoir créateur de l'apprenant.

Nous nous demanderons quelles sont les raisons pragmatiques des apprenants de notre centre qui, depuis 1979, malgré les nombreux obstacles climatiques, sociaux ou psychologiques, viennent régulièrement apprendre à lire, à écrire et à s'initier au français langue seconde. Nous analyserons aussi les raisons pédagogiques et socio-politiques qui motivent notre engagement en alphabétisation et devraient stimuler les responsables politiques à en faire autant.

1. Raisons pragmatiques

Dès le premier contact avec un analphabète complet ou fonctionnel, c'est-à-dire ignorant le code écrit totalement ou partiellement, nous sommes confrontés, en tant que moniteurs, à des problèmes de survie très concrets et apparemment très simples, que J. Mezirow résumait ainsi :

> «Il a des difficultés à lire le journal ou à déchiffrer un trajet d'autobus, ou même à savoir l'heure de la journée. Même avec quelques notions de lecture, il s'embrouille dans la masse des formulaires à lire ou à remplir pour toutes sortes de démarches : recherche d'un emploi, impôt sur le revenu, opérations ban - caires, assurances sociales etc. Il ne peut suivre les travaux scolaires de ses enfants. Il est incapable d'affronter les épreuves qui lui permettraient de s'assurer un meilleur emploi ou de gagner une promotion. C'est le consommateur peu averti, une proie facile pour des hommes d'affaires peu scru - puleux. En tant que citoyen, il n'a pas la préparation requise pour participer activement à la vie publique de sa communauté ou de son pays. L'effet cumulatif

> de toutes ces incapacités a pour conséquence de le marginaliser.»
>
> (Mezirow, 1975)

Pour l'immigrant noir, les problèmes deviennent encore plus complexes, d'autant plus qu'en période de crise économique, chômage et racisme ne font que croître. Sans compter ceux et celles qui sont restés au pays — en Haïti — et qui attendent impatiemment un petit chèque leur permettant de survivre quelques semaines.

Mais il vaut mieux encore donner la parole aux personnes qui vivent ces conditions très difficiles :

> «Un jour, un médecin m'a demandé de remplir une application où je devais donner plein de renseignements. C'était pour un job que j'espérais avoir. N'étant pas capable de lire et d'écrire, je lui ai dit que je n'avais pas le temps. Je me suis sauvée en courant. J'ai perdu l'emploi.»
>
> (Joséphine, 29 ans)

Des témoignages comme celui-ci font découvrir les nombreux problèmes de ces personnes dans une société qui n'a presque rien prévu pour les aider :

— les formulaires à remplir dans toutes les agences d'emploi publiques ou privées;

— la peur et la honte de s'affirmer comme analphabète;

— les mille mensonges qu'on doit inventer pour s'excuser;

— la difficulté de communication avec les enfants ou l'entourage;

— l'isolement dans le quartier ou le milieu de travail;

— le temps perdu à se débrouiller dans le métro, les autobus ou dans la rue;

— l'intimité qu'on ne peut garder pour le courrier ou pour certaines démarches privées, etc.

Toutes ces tracasseries, ces humiliations, ces oppressions qui obligent les analphabètes à mille efforts d'imagination pour s'en sortir nous amènent à proclamer : *alphabétiser, c'est une nécessité urgente que nous ne pouvons différer plus longtemps*. Dans un pays qui se veut développé et à la fine pointe du progrès technologique, on ne peut admettre que plus d'un habitant sur cinq ait des problèmes aussi graves (Regroupement, 1981). L'alphabétisation est d'abord une question de survie.

2. Notre vécu pédagogique

Dès le début de notre pratique au Sant N-A Rive, nous nous sommes heurté à cette question essentielle : quel matériel pédagogique utiliser avec un auditoire aussi spécifique que celui des Haïtiens de Montréal?

Devant nous, un parterre de méthodes élaborées dans des commissions scolaires ou des groupes populaires, véhiculant un univers lexical et idéologique inadapté à notre public.

Il fallait trouver un matériel pédagogique qui nous permette de faire une éducation correspondant aux besoins réels de notre public-cible ainsi qu'à l'idéologie qui sous-tend notre travail d'alphabétiseurs : développer notre esprit critique et partir du vécu des apprenants, conformément à la méthode pédagogique de Paolo Freire.

Notre pratique d'écriture collective

Grâce à la structure que nous avons mise en place dans notre centre en 1981, chaque équipe de niveau composée de 3 à 6 moniteurs et monitrices est responsable de la production de son propre matériel pédagogique, en créole et en français, en collaboration avec un comité pédagogique.

Dès la session 1980-1981 où un groupe d'apprenants acceptait de vivre l'expérience d'alphabétisation en créole, nous avons commencé à produire un matériel didactique proche de leur vécu et de leur contexte socio-culturel (collectif Sant N-A Rive, 1981). Non seulement nous avons abordé les thèmes, devenus classiques, du travail, de la famille, de l'éducation des enfants, de la consommation, des loisirs et de la culture haïtienne, mais nous l'avons fait en essayant de développer l'esprit critique des apprentis soumis à la propagande publicitaire omniprésente des mass media (R. Soler, 1980).

Ce travail d'équipe en créole (niveaux 1, 2 et 3) et en français (niveaux 1, 2 et 3) nous a permis, en deux ans, de produire un matériel très utile que nous expérimentons encore pour le perfectionner. Certains textes ont déjà été imprimés (Franklin Midy, 1982; Sant N-A Rive 1982 et 1984), mais ce qui nous paraît essentiel c'est la révision constante de ces textes et l'opinion des apprenants sur le contenu et le cheminement. Nous expliquerons en détails notre cheminement d'écriture collective.

L'auto-formation des moniteurs et monitrices

Actuellement, nous pouvons compter sur la collaboration active et régulière de trente jeunes moniteurs et monitrices. Leur formation, au Sant

N-A Rive, est une dimension importante de notre pédagogie. Elle se fait à deux niveaux : dans la praxis quotidienne et durant des sessions de formation.

Après un temps d'observation d'un mois, tout nouveau candidat fait partie intégrante de l'équipe de niveau à laquelle il s'est adjoint. Durant cette période d'observation, il peut s'initier aux méthodes pédagogiques ainsi qu'au travail d'enseignement et d'animation que nous pratiquons depuis plusieurs années. Il participe aux réunions de l'équipe en y apportant son esprit critique et sa propre créativité. Dès qu'il se sent capable de prendre en charge le cours — partiellement ou totalement — il le fait après avoir consulté le responsable de niveau.

Deux fois par an, nous avons une session de formation pour tous les moniteurs du Sant N-A Rive. Ce sont des sessions thématiques, par exemple sur la question créole/français en alphabétisation, ou bien des sessions-bilan où nous évaluons le travail de l'année et préparons celle qui viendra. Cette dernière se fait d'une façon intensive durant deux jours.

Vu l'importance du nombre d'analphabètes au Québec, tant haïtiens que nationaux, la grande disponibilité des moniteurs et monitrices et l'intérêt grandissant des apprentis dans notre cheminement pédagogique créole/français, nous pensons que le travail de recherche et de production qui se vit depuis six ans dans notre centre pourra profiter à d'autres expériences de la diaspora haïtienne (Bahamas, Paris, New York, Miami, Cayenne) mais aussi à d'autres groupes. Notre vécu pédagogique, imprégné de la pensée de Paolo Freire, cherche avant tout à valoriser la personne et la culture de notre public-cible.

3. Raisons socio-politiques

«Alphabétiser est un geste essentiellement politique (Déclaration de Persépolis). Ce n'est pas un acte de charité. C'est un devoir de justice. Les campagnes d'alphabétisation (Grande-Bretagne, Brésil, etc.) ont toutes des objectifs politiques. Mais nous devons rappeler qu'il faut plus que savoir lire et écrire pour affronter la réalité et prendre en charge son destin, pour cesser d'être des pions passifs à la merci d'un système qui engendre l'exploitation et la pauvreté et pour devenir des humains responsables, maîtres de leur histoire» (Y. Nunez, 1983).

Pour arriver à être maître de sa propre histoire, pour devenir **sujet** de l'histoire et non pas objet, comme le dit souvent Paolo Freire, cela suppose que les analphabètes deviennent conscients de leur vécu et apprennent à développer leur esprit critique. Pour un régime dictatorial qui veut maintenir un peuple sous sa botte, l'un des meilleurs moyens reste de perpétuer son analphabétisme. En Haïti, avec 90 % d'analphabètes, le régime des Duvalier risque de se maintenir longtemps au pouvoir ! Au Chili, une étude récente de Y. Nunez montre que le régime de Pinochet a

réussi à baisser considérablement le nombre de scolarisés en confiant au secteur privé l'éducation secondaire et supérieure *«qui s'est explicitement définie comme sélective et payante»*. Au Québec, on s'est contenté de nommer une Commission d'étude sur la formation des adultes, dont les recommandations sont restées sans lendemain.

Modestement, au Sant N-A Rive, nous essayons, à travers nos textes, nos interventions et nos discussions, de réfléchir ensemble sur notre vécu en terre étrangère et haïtienne. Notre objectif : prendre conscience de l'histoire du peuple haïtien, de sa personnalité, de sa culture et de sa langue, le créole. Évidemment, lorsque durant trente ou quarante ans on a été humilié, ignoré, écrasé, la revalorisation suppose un travail très lent et très progressif.

Être sujet de l'histoire, c'est assumer sa propre culture, sa religion ou sa langue maternelle. Nous croyons avec Paolo Freire, que *«l'éducation libératrice n'accepte ni un acquis organisé, ni un futur prédéterminé; elle s'enracine dans un présent dynamique, elle suppose un pari anthro - pologique, la foi dans le pouvoir créateur de l'Homme, dans sa capacité de construire et de reconstruire»* (P. Freire, 1977).

Quand on a enduré des années de dictature et qu'on n'a souvent jamais mis les pieds à l'école primaire, il est difficile d'imaginer qu'on puisse développer son esprit critique. Tous les apprenants du Sant N-A Rive qui ont entre 20 et 60 ans, venus des classes populaires, ont subi maintes formes d'oppression. En plus de la prise de conscience d'être sujet de l'histoire, nous essayons de développer une conscience critique. Selon Colette Humbert, *«elle se caractérise par la perception des choses, des faits, tels qu'ils existent concrètement dans leurs relations logiques et circons - tancielles. La réalité, le monde deviennent des problèmes à résoudre, des défis à affronter rationnellement. La conscience critique de l'oppression s'acquiert dans une praxis de lutte pour la libération»* (C. Humbert, 1976).

À partir du vécu quotidien des apprenants, nous discutons des différents défis qu'ils affrontent au foyer comme au travail et des actions à entreprendre. C'est parce que nous travaillons dans cette optique que nous pouvons dire que le Sant N-A Rive a opté pour une pédagogie conscien - tisante.

Avec Serge Wagner, nous tenons à rappeler que *«partout où se retrouve l'analphabétisme, se retrouvent également la pauvreté, la misère et l'exploitation. Dans tous les pays — au Québec comme en Haïti — les cartes de l'analphabétisme et celles de la pauvreté se superposent. Cela n'est évidemment pas l'effet du hasard : l'analphabétisme est à la fois un problème particulier et le symptôme d'une situation économique, politique, sociale et culturelle»* (S. Wagner, 1982). Ce n'est pas un hasard si nous retrouvons un plus fort taux d'analphabètes à Pointe Saint-Charles qu'à Westmount, en Haïti qu'au Québec, dans le Tiers-Monde que dans les pays développés.

Toutes les raisons que nous avons présentées, qu'elles soient pragmatiques, pédagogiques ou socio-politiques, nous mènent à affirmer qu'alphabétiser aujourd'hui n'est pas un acte de charité ou de condescendance d'une élite scolarisée ou privilégiée, mais bien un devoir de **justice** vis-à-vis d'un peuple qui a enduré, durant des décennies, des conditions de travail épuisantes. Ceci concerne autant les Haïtiens vivant en diaspora que les Québécois chez qui le taux d'analphabétisme ne fait que croître (Regroupement, 1981).

Dans tous les témoignages des femmes immigrantes analphabètes, nous avons pu constater que les raisons de s'alphabétiser sont conscientes et inconscientes, intellectuelles, affectives, sociales et même physiologiques. Ce besoin essentiel, dans un monde technologique avancé, d'apprendre à lire, écrire et de parler la langue du pays est devenu une nécessité absolue. Malgré toutes les difficultés d'apprentissage qu'elles rencontreront, elles les assumeront toutes.

Les responsables politiques auront aussi à assumer leurs propres responsabilités vis-à-vis de toute la population analphabète, immigrante et québécoise, qui n'a pas encore eu accès au droit d'apprendre.

D'un pays à l'autre, les motivations des apprenants peuvent varier considérablement. Dans un pays en pleine transformation comme le Nicaragua qui a besoin de réunifier son peuple, les raisons socio-politiques joueront un rôle important. Dans un pays industrialisé comme le nôtre, ces dernières peuvent jouer du côté des moniteurs et monitrices, tandis que du côté des apprenants les raisons pragmatiques l'emporteront très nettement. D'où l'importance de répondre aux besoins réels de chaque public-cible.

Nous avons insisté sur les raisons — politiques ou pédagogiques — des responsables et des moniteurs et monitrices, bénévoles ou non. Nous pensons qu'avant de se lancer dans une campagne nationale d'alphabétisation et d'aller chercher les 300 000 analphabètes complets du Québec, nous devons être assurés de l'aide de l'État pour nos activités actuelles sans laquelle il sera impossible de maintenir la motivation de nos alphabétiseurs, d'assurer leur formation, de garantir une continuité minimale dans le personnel de nos centres, de poursuivre les expérimentations indispensables au perfectionnement de notre pédagogie.

Au niveau pédagogique, mon expérience dans les groupes populaires depuis six ans et tous les témoignages entendus me confirment que *«ce qui nous concerne, c'est de transformer nos contenus, nos pratiques pour que les étudiants y trouvent de quoi comprendre, maîtriser leur vie, leur milieu, s'y insérer. Ce qu'il faut, c'est nous demander ce que l'étudiant pourra faire aujourd'hui, demain avec nos enseignements»* (Faucher, 1982). C'est ce que disait Paolo Freire lorsqu'il conseillait aux moniteurs et monitrices de «partir du vécu» des apprenants. C'est pourquoi nous pensons que l'alphabétisation conscientisante, par son cheminement

pédagogique et son idéologie, répond le mieux aux besoins des uns et des autres.

II. HISTOIRE D'UN LIVRE

Durant trois ans, et plus intensément en 1983-1984, nous avons vécu au Sant N-A Rive une expérience d'équipe passionnante : faire une écriture collective en vue de produire un matériel pédagogique d'apprentissage du français oral et écrit qui soit vraiment adapté à notre public, les immigrants haïtiens vivant au Québec. Ce livre s'intitule : *On parle, on lit et on écrit le français* (niveau 2). Parmi toutes les technologies actuelles et les différentes approches pédagogiques, la *«technologie appropriée»* nous a paru le mieux convenir pour répondre aux besoins et aux attentes des uns et des autres.

Partant de notre vécu, voici la définition qui me paraît circonscrire le mieux notre travail d'écriture collective : c'est une démarche de recherche-action par laquelle un groupe de personnes, apprenants et chercheurs, rédigent ensemble un ou plusieurs textes en vue de produire un matériel pédagogique adapté au milieu socio-culturel concerné. Cette production peut comporter des objectifs linguistiques et/ou de comportement.

Quant à la *«technologie appropriée»*, voici la définition qu'en donne Nicolas Jéquier :

> «Une technologie n'est appropriée que dans la mesure où elle vise directement ou indirectement le progrès d'une communauté prise dans son ensemble. Il faut, en effet, tenir compte du contexte culturel, social et politique dans lequel l'équipement est destiné à fonctionner afin de déterminer s'il est vraiment approprié au caractère particulier de la collectivité qu'il desservira.»
>
> (Nicolas Jéquier, 1976)

Lorsqu'on parle de développement en général, on a tendance à penser tout de suite à des projets très coûteux qui exigent des super-spécialistes qu'on doit payer à des prix exorbitants. En réalité, que ce soit dans les pays industrialisés ou du Tiers-Monde, on se tourne de plus en plus vers des projets alternatifs, moins ambitieux en coûts et plus adaptés aux ressources du milieu. Par exemple, on parle de plus en plus au Québec d'auto-construction de maisons familiales, de créer son propre emploi, de co-propriété, etc. Dans notre centre d'alphabétisation et d'enseignement du

français langue seconde, nous avons décidé de créer nos propres outils pédagogiques. Ce dernier livre est la quatrième publication.

Pour présenter le contenu et l'histoire de ce matériel, je me suis servi des critères de la technologie appropriée élaborés par Nicolas Jéquier qui a œuvré avec l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) et qui a analysé longuement de nombreux projets à travers le monde.

1. La technologie appropriée doit répondre à un besoin ou à un problème réel et reconnu

Nicolas Jéquier précise que *«la technologie appropriée doit être compatible avec la société et les économies locales, c'est-à-dire avec les ressources humaines, matérielles et culturelles de la collectivité»*. À ces trois niveaux nous avons au Sant N-A Rive une richesse extraordinaire, tant du côté des apprenantes que des monitrices. Le besoin réel d'un matériel pédagogique existant chez les unes et les autres depuis des années, nous avons essayé d'y répondre.

De 1972 à 1979, le Bureau de la communauté chrétienne des Haïtiens de Montréal offrait des cours de français langue seconde, en utilisant un matériel pédagogique inadapté au milieu socio-culturel des apprenantes haïtiennes. Celles-ci, venant d'un milieu complètement créolophone et rural, ne s'y retrouvaient pas. Deux exemples tirés de *«De l'écoute à la lecture et jusqu'à l'écriture»*(C. Laroche et A. Trépanier, édit. Guérin, tome 1) : *«leçon 13 : Le hockey, un jeu d'équipe»*; *«leçon 8 : Le tennis, un sport»*. Pour un public haïtien, ce vocabulaire correspond à une réalité québécoise. Que signifie le mot hockey ou tennis ? D'ailleurs, les chiffres parlent d'eux-mêmes : au début, ces cours de français réunissaient une centaine de personnes. En 1979, il restait environ une vingtaine d'apprenantes. L'objectif de cette expérience, selon Paul Dejean, était de *«permettre aux travailleurs adultes haïtiens de devenir autonomes dans leur nouvel environnement»* (Paul Dejean, 1981, p. 28).

L'erreur principale était de *«confondre l'objectif d'apprendre à lire et à écrire et l'objectif d'apprendre à s'exprimer en français* [...] *Les résultats de l'expérience, du reste, furent médiocres»* (Franklin Midy, 1984, p. 68).

Durant cette période, non seulement l'approche pédagogique était fausse — on n'alphabétise pas un peuple dans une langue étrangère — mais de plus l'univers socio-culturel des manuels utilisés restait complètement étranger aux apprenantes.

Avec la nouvelle équipe du Sant N-A Rive, nous commençons à élaborer un cheminement pédagogique longuement développé dans *Alphabétiser en créole* (1981) : le choix du créole comme langue d'alpha - bétisation et le souci de produire un matériel technologique approprié au

public-cible. Molière Estinvil, un des fondateurs du Sant N-A Rive, exprimait ainsi toute la joie et le plaisir des apprenantes au début de notre expérimentation :

> «Après le premiers mois, ce sont les étudiantes elles-mêmes qui nous encouragent : nous avions déjà gagné le pari ! Pour les apprenantes, c'était réel - lement une découverte. Certaines en pleuraient de joie comme des enfants. Mes amis, entendre et voir, c'est deux. Apprendre à lire en créole pour nos frères et sœurs, c'est comme pour un zombi goûter au sel (qui lui redonne la maîtrise de ses facultés). Tout le monde était content. Certaines étaient surprises des résultats aussi rapides — elles ne s'at - tendaient pas à une chose comme cela. Lorsque certaines commençaient à lire, les autres n'en croyaient pas leurs yeux.»
>
> (*Sèl*, 1983, p. 26)

Pour conclure avec ce premier critère de technologie appropriée concernant les besoins réels de notre communauté, nous pouvons confirmer après ces sept premières années de pratique infructueuse qu'il y avait vraiment un problème réel et non résolu. La chute radicale du nombre de participantes en est la preuve. Donc le besoin d'un matériel pédagogique adapté devenait de plus en plus urgent. C'est alors que s'est constitué le groupe de recherche du niveau Français 2, en 1981. L'histoire du niveau 2 commence.

2. La technologie appropriée est compatible avec les ressources locales et utilise les matériaux locaux

Fidèles à Paolo Freire durant toute notre démarche, nous partons des ressources locales : des vécus des apprenantes et des monitrices. De 1981 à 1982, durant de longues discussions, nous essayons de préciser quels sont les problèmes majeurs que vivent les immigrantes haïtiennes à Montréal. Nous utilisons le livre de Philippe Fils-Aimé, *Caféno*l, qui nous inspirera quelques thèmes importants pour notre livre. À regret nous devrons renoncer à *Caféno*l à cause de sa calligraphie, les apprenantes se plaignant de l'irrégularité dans la formation des lettres. Pourtant nous devons reconnaître que ce livre a suscité une créativité extraordinaire dans notre équipe. Plus tard, Philippe participera activement à l'illustration de notre livre.

C'est alors que nous commençons à élaborer les thématiques de nos quatorze ateliers. Au départ, nous en avions prévu vingt, chacun des moniteurs devant en préparer deux ou trois. Nous avons gardé les meil - leurs! Chacun d'entre nous avait un schéma-type de progression qui s'est

précisé avec le temps et la pratique. C'est en 1983-84 que nous avons finalisé le plan suivant :

1. *Objectifs de l'atelier à expliciter* : linguistiques, en fonction de l'apprentissage grammatical, et de comportement, en fonction des besoins spécifiques et réels des apprenantes.

2. *Compréhension auditive* : avant d'aborder le texte écrit, nous avons voulu donner une grande importance à l'écoute des textes (avec cassette et oralement par le moniteur).

3. *Texte écrit* : ce n'est qu'à cette étape que nous ouvrons le manuel et lisons le texte avec les apprenantes.

4. *Vocabulaire* : avant de lire les définitions écrites, nous demandons aux participantes de donner leur compréhension des mots difficiles.

5. *Questions sur le texte* : nous prenons les questions proposées, mais nous pouvons en inclure d'autres.

6. *Notions grammaticales* : il est important que les monitrices et les moniteurs possèdent bien ces notions afin de les transmettre dans les exemples ou les exercices qu'ils donneront.

7. *Exercices écrits* : ce travail peut être fait en équipe, individu - ellement ou au tableau, ou encore tous ensemble.

8. *Exercices oraux* : nous avons donné une grande importance à l'oral, car nous pensons qu'il est urgent pour nos sœurs et nos frères immigrants de pouvoir s'exprimer en français.

9. *Mises en situation* : à chaque atelier nous proposons quelques mises en situation afin de faire vivre concrètement aux apprenantes les événements auxquels elles seront confrontées dans la vie quotidienne.

Évidemment, ce manuel n'est qu'un outil de travail. Comme dans tout enseignement, l'imaginaire doit garder sa place : la première.

Nous disions que la technologie appropriée tient compte des besoins du milieu et essaie de répondre aux besoins des personnes en question. En vue de mieux répondre aux besoins spécifiques et réels, nous avons voulu expérimenter chacun des ateliers avant de l'adopter pour l'édition. Nous avons alterné textes théoriques, pratiques, révision des textes, élaboration du texte final. Chacun des membres de l'équipe étant responsable de son texte, c'est à lui qu'il incombait de corriger, rectifier ou compléter à partir des suggestions des apprenantes ou des monitrices pendant l'expéri - mentation. Notre journal de bord a eu une importance primordiale, étant

donné le système d'alternance dans notre centre (Franklin Midy, 1984, p. 73). De plus, les réunions, bimensuelles en 1982-1983, puis hebdomadaires l'année suivante, nous ont permis d'élaborer ensemble la structuration actuelle du livre. Au départ, nous étions sept. Nous avons terminé à quatre. Nous avons dû réduire l'équipe devant la difficulté de réaliser une écriture collective à sept : réunir régulièrement quatre personnes surcoccupées, c'est un pari difficile à tenir; vouloir en réunir sept devenait une gageure. En passant, je dois remercier spécialement Nathalie, 8 ans, fille de Gina, qui a participé — endormie ou non — à toutes nos réunions !

Voici les thématiques que nous avons conservées :

Atelier 1 : Arrivée au Québec
" 2 : L'Afrique et nous
" 3 : Une vieillesse à vivre
" 4 : Pique-nique du Sant N-A Rive
" 5 : Conditions de travail
" 6 : À la recherche d'un emploi
" 7 : Cauchemars d'un consommateur
" 8 : Pourquoi apprendre à lire et à écrire ?
" 9 : Lettre aux femmes haïtiennes
" 10 : Une invitation à souper
" 11 : La santé de Martha
" 12 : Problèmes de locataire
" 13 : Relations Hommes/Femmes
" 14 : La lutte des Noirs

Notre public-cible étant composé essentiellement de femmes noires immigrantes, vous constaterez une insistance particulière sur les problèmes qu'elles affrontent dans une société blanche : «Une vieillesse à vivre» (Atelier 3), «Pourquoi apprendre à lire et à écrire ?» (Atelier 8), «Lettre aux femmes haïtiennes» (Atelier 9), etc.

Nous devons reconnaître que la meilleure ressource locale pour élaborer nos thématiques, ce sont les apprenantes qui ont partagé avec nous leurs questionnements, leurs angoisses, leurs problèmes, leurs conflits et leurs joies. Tout ce vécu a constitué le corps de notre écriture collective. Quant au matériel local, le livre *Caféno*l a été certainement une source très riche d'inspiration.

3. La technologie appropriée stimule la créativité et s'adapte au milieu

Dans nos sociétés industrialisées, le plus grand danger reste la robotisation qui risque de tuer toute originalité et toute créativité. La technologie appropriée essaie de créer des instruments, des moyens simples

mais efficaces et peu coûteux. Elle tend à répondre aux besoins spécifiques du milieu.

Écrire des textes suivis d'exercices pratiques est une étape importante dans l'élaboration d'un matériel pédagogique. Savoir les présenter agréablement afin que les apprenantes s'y sentent à l'aise, cela nécessite un long travail obscur qui a été réalisé par deux personnes dévouées.

À Jean-Pierre, responsable du montage, nous avons demandé d'écrire les textes en gros caractères. Pourquoi ? Plusieurs de nos apprenantes ont de sérieux problèmes de vue. En Haïti, elles n'avaient pas les moyens de s'acheter une paire de lunettes. Au BCCHM, nous essayons de résoudre ces questions. C'est une réalité à laquelle nous devons nous adapter concrètement.

Jean-Pierre a fait le montage, la conception, l'illustration de nombreuses pages, les titrages, la dactylographie et a même reproduit certaines peintures personnelles du Québec. Enseignant, il a passé toutes ses vacances d'été dans la réalisation de ce travail.

Philippe, dessinateur haïtien bien connu depuis la parution de *Caféno*l, nous a fait la belle page couverture et a illustré quelques textes d'ateliers que nous lui avions confiés. La page couverture, «La femme qui lit», est même devenue le poster du Sant N-A Rive de 1984.

Malgré les réticences de certaines apprenantes à se faire photographier, nous avons inclus quelques photos afin de personnaliser et d'illustrer agréablement l'ouvrage. Enfin, pour terminer avec le montage, Paul, d'Argus-Communications, a participé activement, avec Jean-Pierre, à la conception et au choix du lettrage.

À tous les moments, nous pouvons réellement parler d'une écriture collective et d'une créativité partagée qui ont pu enfanter un instrument pédagogique auquel tous les artisans ont apporté leur touche et leurs dons personnels. Cette publication se veut expérimentale et non pas définitive : toutes les suggestions et critiques seront les bienvenues, en particulier celles qui permettront de l'améliorer.

La technologie appropriée s'adapte au milieu socio-culturel : notre manuel présente aux apprenantes des thèmes qui répondent à leurs besoins immédiats en arrivant au Québec. Par exemple, dans l'atelier 1 — «Arrivée au Québec» — nous abordons certaines questions que se pose un immigrant en arrivant ici. Le texte de mise en route, assez court, a pour but de faciliter le dialogue à partir des vingt questions proposées au moniteur. Ces questions sont un support que chacun développera à son goût. Les apprenantes pourront s'identifier facilement à Marthe et à Claude.

Chaque atelier comporte des objectifs linguistiques et de comportement, qui doivent répondre à des besoins concrets des apprenantes.

Autant que possible nous voulons aider notre public-cible à survivre dans une société où il n'est pas aussi facile de vivre que nous le croyons. Être femme, noire et immigrante au Québec n'est pas une condition de tout repos! (A. Chancy, 1982)

Dans l'atelier 5 — «Conditions de travail» — le texte est simple mais riche en situations concrètes. Les illustrations de Philippe peuvent provoquer des discussions très intéressantes si l'animateur ou l'animatrice sait susciter l'intérêt de son auditoire. Toutes ces illustrations, inspirées de la pédagogie de Paolo Freire, ont pour but de provoquer la curiosité des apprenantes et des débats passionnants.

À l'occasion de ces débats, une conscientisation sur les conditions de travail dans les manufactures ou à la maison peut être très fructueuse autant pour les moniteurs que pour les apprenantes. Au cours de ces échanges, nous avons beaucoup plus appris sur la condition ouvrière au Québec des années 80 que dans tous les livres de sociologie. De plus, lorsqu'on vient d'un pays où l'on ne respecte aucune norme de travail et où les syndicats sont interdits, il est difficile de s'imaginer qu'on puisse revendiquer quoi que ce soit. D'où l'importance, encore une fois, de nos objectifs de comportement. À la fin de cet atelier, nous proposons certaines données de base que tout travailleur doit connaître.

Je peux affirmer que nous avons été chanceux de trouver une équipe de collaborateurs qui a su créer un matériel vraiment original et agréable qui rende l'enseignement plus facile et stimule la créativité.

4. La technologie appropriée s'harmonise avec le milieu et évite les bouleversements culturels

Les méthodes éducatives traditionnelles se préoccupent plus de leurs objectifs que de leur public-cible. Parce qu'elles sont inadaptées à certains publics, elles peuvent avoir des effets psychologiques néfastes ou provoquer des défections. Par contre, la technologie appropriée essaie de respecter la culture, les valeurs et les mœurs de chaque partenaire. Elle cherche à éviter tous les bouleversements socio-pédagogiques, à s'adapter au milieu et à favoriser la vie harmonieuse des personnes.

En produisant ce manuel, notre objectif était clair et précis : élaborer un matériel pédagogique d'apprentissage du français oral et écrit pour les immigrants haïtiens vivant au Québec, en milieu francophone.

Autant que possible, nous désirons vivre en harmonie avec les différentes communautés constituant la société québécoise, en respectant la spécificité culturelle de chacune. En retour, nous nous attendons à voir respecter la personnalité haïtienne. Vivre en harmonie ne veut pas dire s'intégrer, perdre son caractère national, sa personnalité. Nous évitons de parler d'intégration, un mot qui rime trop souvent avec colonisation. La

libération du peuple haïtien date de 1804. Comment pourrait-il accepter une nouvelle fois l'acculturation ? La chance du Québec d'aujourd'hui est d'avoir une société de plus en plus multi-ethnique. Espérons qu'il saura faire fructifier les valeurs spécifiques de chacune de ces ethnies plutôt que de chercher à les annihiler.

Si la technologie appropriée appliquée au Sant N-A Rive vise l'harmonisation avec le milieu, elle vise aussi à éviter les bouleversements culturels. Cet aspect nous paraît très important en ce qui concerne la langue d'un peuple. Quoi de plus spécifique pour un peuple que sa langue maternelle ? Autant nous sommes convaincus de la nécessité pour les immigrants de posséder le français comme langue seconde au Québec, autant nous revendiquons le droit d'alphabétiser en langue maternelle — en créole pour les Haïtiens — ceux et celles qui ne sont pas francophones. Il me semble important de rappeler ce principe fondamental du Sant N-A Rive. Quatre ans après la publication de *Alphabétiser en créole*, non seulement nous maintenons ce principe pédagogique évident, mais, avec Jean-Paul Hautecœur, nous répétons : «*Alphabétiser des créolophones, même immigrants, en français, c'est contribuer à renforcer les structures externes et internes du néo-colonialisme autant en Haïti qu'au Québec. C'est camoufler, sous couvert d'éducation, et souvent avec la complicité des éducateurs démocrates et progressistes, les conditions sociales, culturelles et économiques de l'oppression. C'est enfoncer les pseudo-apprentis dans un déracinement irrémédiable contre lequel il n'est d'autre "remède" que les conduites spontanées ou organisées de fuite, du sectarisme religieux à la schizophrénie jusqu'à la claustration physique, voire le suicide.*» (J.P. Hautecœur, 1981, p. 11).

Le déracinement dont parle Jean-Paul Hautecœur n'est pas seulement une idée théorique, mais bien le vécu quotidien de milliers de femmes, d'hommes et de jeunes venus du Tiers-Monde pour fuir une dictature impitoyable et subissant le mépris à tous les niveaux : couleur, langue, accent, religion, politique, valeurs, éducation, etc.

«Les nouveaux arrivants, souvent analphabètes dans leur propre langue, voient leurs difficultés s'aggraver par l'ignorance de la langue du pays d'immigration et la méconnaissance des mécanismes complexes de fonctionnement d'une société industrialisée. De plus, parce qu'ils sont désavantagés du point de vue économique et social, et souvent victimes de discrimination raciale, particulièrement dans le cas des Noirs, leurs enfants risquent de devenir les laissés-pour-compte du système éducatif qui iront alimenter la réserve d'analphabètes fonctionnels que l'on découvre chaque jour plus malheureux.» (Adeline Chancy, 1982).

Sortir d'une société rurale, à 95 % analphabète, pour vivre dans une communauté où l'écrit est impératif, c'est risquer un déracinement très angoissant et plein d'incertitudes.

Quant au sectarisme religieux dont parle Jean-Paul Hautecœur, que ce soit à Miami, New York ou Montréal, nous connaissons des milliers de personnes, embrigadées dans des sectes baptistes ou Les Témoins de Jéhovah, qui se font durement exploiter.

Devant cette situation des apprenantes déracinées et écartelées culturellement, nous pensons que notre approche pédagogique les aide partiellement à surmonter ces différents bouleversements qu'elles endurent dans l'exil. Mais il est clair que nos actions pédagogiques ne sont pas suffisantes pour affronter et même prévenir tous les bouleversements socio-culturels. Le croire et le faire croire seraient incompatibles avec notre objectif de conscientisation, qui est un processus ardu et non pas un remède-miracle.

5. Évaluation de notre pratique collective

Quel est le critère qui permet d'évaluer notre manuel de pédagogie, de voir s'il est approprié ou non à notre public-cible ? Selon Nicolas Jéquier, *«l'idée fondamentale est que la valeur d'une technologie nouvelle ne réside pas seulement dans sa viabilité économique et ses qualités techniques, mais aussi dans son adaptation au milieu socio-culturel»* (p. 22).

Nous avons cherché à adapter le mieux possible ce manuel au milieu socio-culturel des apprenantes, avec leur participation volontaire. Quant à l'aspect économique, nous considérons que le coût ne fut pas exagéré, étant donné les trois ans de travail intense que nous avons consacré à la réalisation de ce livre. Quant aux qualités techniques, linguistiques et pédagogiques, nous laissons les spécialistes faire leur évaluation, en espérant qu'ils nous la communiqueront. Humainement parlant, je crois pouvoir affirmer que cette expérience d'écriture collective a forgé une amitié solide entre tous les artisans de ce manuel, apprenantes et monitrices. Ce fut un petit symbole de notre solidarité avec tous les exilés de la terre, ceux d'Haïti en particulier.

Franklin Midy présentait ainsi notre travail qui fait de la cons - cientisation une pratique quotidienne, humble mais réelle, pénible mais gratifiante :

> «Nous cheminons péniblement sur terre, au ras du quotidien, avec des opprimés-migrateurs aux prises, pour la plupart, avec le chômage, donc souvent confinés malgré eux dans leur famille et dans un environnement créole. Notre objectif est donc plus humble, plus près de la réalité, plus pratique aussi. Nous travaillons tout simplement, au lieu de nous réfugier dans de grands rêves généreux — et utopiques — à faciliter à des apprentis adultes, qui

> ont longtemps été maintenus hors du circuit économique, social et culturel, la découverte en eux-mêmes des ressources de créativité encore disponibles pour une prise sur leur quotidien et leur environnement» (1984, p. 75).

Notre écriture collective est passée par toutes les étapes suivantes :

1. Tout d'abord créer un climat de confiance entre apprenantes et monitrices qui devront élaborer un travail d'équipe : explicitation des objectifs.

2. Partager notre vécu d'immigrants au Québec, au cours de discussions informelles au départ, puis de plus en plus centrées sur certains thèmes majeurs qui reviennent sans cesse : sélection des thématiques.

3. L'univers-vocabulaire de Paolo Freire deviendra l'univers-thématique à partir duquel nous écrirons nos premiers textes-clés : répartition des ateliers à préparer.

4. Les objectifs linguistiques se précisent progressivement, nous les adaptons à chaque thématique.

5. Les textes produits par chacune sont photocopiés et remis à chacun des membres de l'équipe de travail : discussion sur les objectifs de comportement.

6. Remarques, critiques et propositions reviennent en réunion à chaque auteure de texte.

7. Comme dans toute recherche-action, les textes et exercices d'assimilation passent à l'expérimentation en classe.

8. Chaque monitrice consigne sur le journal de bord les réactions, questionnements et incompréhensions des apprenantes.

9. Retour de chaque texte au réalisateur original qui fait les corrections nécessaires.

10. Finalisation de chaque atelier en équipe.

11. Finalisation de la progression linguistique et de comportement.

12. Illustration et graphisme de chaque atelier.

6. Autocritique de notre cheminement collectif

Prendre un certain recul vis-à-vis cette production est une expérience d'autocritique, qui vise à perfectionner une technologie appropriée à un milieu spécifique. En reprenant notre cheminement d'écriture collective tel que vécu, nous essaierons de préciser celui que nous aurions aimé suivre, si...

Échanges conscientisants et choix des thématiques

Cette étape importante nous a permis d'élaborer les thématiques qui répondaient le plus aux besoins des apprenantes. Nous nous sommes inspirés de *Caféno*l mais aussi des questions soulevées par les participantes. Les ateliers 2 «Afrique et nous» et 14 «La lutte des Noirs» correspondent à un besoin d'identification et de ressourcement historique, d'exploration de nos racines dans une société où l'on se sent étranger. Le choix de ces deux thématiques correspond à un désir de revalorisation de sa propre histoire et de sa culture. Nous aurions aimé faire un atelier sur la culture vaudou, mais notre auditoire majoritairement protestant refuse tout dialogue sur ce sujet. Durant longtemps, les églises d'Haïti ont assimilé vaudou et satanisme. Nous avons essayé d'inviter une personne-ressource pour aborder ce sujet, mais cela provoqua des tensions si fortes que nous avons préféré renoncer à ce sujet si important.

La projection d'un film haïtien abordant cette question, *Anita* de Rassoul Labuchin, a même provoqué le départ de plusieurs apprenantes.

D'autre part, si nous avions suivi la méthode de Paolo Freire, il aurait fallu sélectionner ensemble les photos ou images illustrant chaque atelier, afin de les décrypter avec le graphiste, Philippe Fils-Aimé. Mais cela supposait la présence régulière de Philippe durant toute la période de plusieurs mois. Sa non-disponibilité et les moyens financiers limités nous ont amenés à reporter cette étape à la phase finale, ce qui est vraiment regrettable.

Autre aspect important dans l'écriture collective des thématiques : après les échanges conscientisants avec les apprenantes, chaque membre de l'équipe de production devait écrire un texte que nous devions discuter et rectifier ensemble, d'abord entre nous, puis avec les apprenantes. Nous aurions aimé écrire ce texte en classe avec toutes les participantes afin de réaliser une véritable écriture collective. Cela aurait été possible, mais exigeait beaucoup de temps. Composer une phrase en français, assez bien structurée, devenait pour les apprenantes du niveau 2 un exercice très difficile et très lent. Finalement, nous y avons renoncé. L'écriture collective s'est faite à quatre, tout en tenant compte des critiques et suggestions reçues lors de l'expérimentation de chaque atelier.

Objectifs linguistiques, socio-linguistiques et de comportement

Au départ, nous pensions élaborer uniquement des objectifs linguistiques. Mais très vite, grâce à la collaboration de la conseillère pédagogique, nous avons vu la nécessité de préciser des objectifs de comportement et socio-linguistiques qui permettraient de répondre aux besoins spécifiques des apprenantes : savoir remplir un formulaire d'assurance-sociale est plus important que de savoir conjuguer le verbe être au présent ! Durant des mois, nous avons discuté en équipe sur la progression linguistique des objectifs : est-il plus important d'apprendre à faire une phrase ou à conjuguer tel verbe à tel temps ? Finalement, nous avons élaboré les thématiques puis précisé les objectifs.

Dans ce travail de progression linguistique, nous avons trop compté sur notre conseillère pédagogique. Cela provoqua maints conflits qui ont abouti à son départ. Finalement, nous avons choisi une progression des objectifs qui nous paraissait logique et simple. Aux linguistes de nous dire ce qu'ils en pensent. Nous aurions eu beaucoup moins de travail dans le remaniement des textes si nous avions synthétisé les objectifs avant la réalisation des ateliers.

Journal de bord et analyse critique

Dans notre pratique de recherche-action, le journal de bord a tenu une grande place. Durant toute notre démarche, il joua un rôle irremplaçable, étant donné notre système d'alternance. Nous avions tenté d'élaborer une grille-type afin de faciliter l'évaluation de chaque soirée, mais finalement chaque membre de l'équipe synthétisait librement ce qu'il avait vécu durant la soirée. Lors de nos réunions de travail, chacun devait donner un compte rendu de son expérimentation et de sa production. En fin de compte, cela fut satisfaisant.

Révision de notre définition de l'écriture collective

Au début de ce texte, nous avons tenté une définition de l'écriture collective. Après l'autocritique, nous pouvons proposer cette définition corrigée : l'écriture collective est une démarche de recherche-action par laquelle un groupe de personnes, apprenants et chercheurs, élaborent ensemble un ou plusieurs textes en vue de produire un matériel pédagogique adapté au milieu socio-culturel concerné. Cette production doit comporter des objectifs linguistiques et socio-linguistiques. D'autre part, elle doit conscientiser au vécu socio-politico-culturel des personnes impliquées et ainsi développer leur esprit critique.

BIBLIOGRAPHIE

Chancy-Magloire, Adeline, *L'analphabétisme chez les femmes immigrantes haïtiennes*, Université de Montréal, Section Andragogie, Montréal, 1982.

Collectif, «Alfabetizasyon», *Sèl*, Jounal Ayisyen Aletranje, no. 58, New York, Nwèl 1983.

Collectif du Sant N-A Rive, *Alphabétiser en Créole*, ministère de l'Éducation, Québec, 1981.

Collectif du Sant N-A Rive, *On parle, on lit et on écrit le français* , (niveau 1), BCCHM, Montréal, 1982.

Collectif du Sant N-A Rive, *On parle, on lit et on écrit le français* , (niveau 2), BCCHM, Montréal, 1984.

Dejean, Paul, «Le centre N-A RIVE et le Bureau de la CCHM», *Alphabétiser en créole*, ministère de l'Éducation, Québec, 1981.

Faucher, Gaston, «Pédagogie ou motivation», *Motivation et pratiques pédagogiques*, Actes du second colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, juin 1982.

Freire, Paolo, *Pédagogie des opprimés*, Maspéro, Paris, 1977.

Hautecoeur, Jean-Paul, «Préface», *Alphabétiser en créole*, ministère de l'Éducation, Québec, 1981.

Humbert, Colette, *Conscientisation*, L'Harmattan, Paris, 1976.

Jequier, Nicolas, *La technologie appropriée*, Centre de développement de l'organisation de coopération et de développement économique, Paris, 1976.

Meister, Albert, *Alphabétisation et développement*, Anthropos, Paris, 1973.

Mezirow, J., *Last gambie on Education*, Adult Education of the USA, Washington, D.C., 1975.

Midy, Franklin, *«Apprann li ak ekri»*, Sant N-A Rive, BCCHM, Montréal, 1982.

Midy, Franklin, «Langues et problèmes d'alphabétisation des immigrants adultes au centre haïtien N-A Rive», *ALPHA 84* (sous la direction de J.P. Hautecœur), ministère de l'Éducation, Québec, 1984.

Nunez, Yvon, «Éducation en régime autoritaire - Le cas chilien», *Revue Amérique Latine*, no. 14, avril/juin 1983.

Painchaud, Gisèle, «Les contenus de l'alphabétisation», *ALPHA 80* (sous la direction de J.P. Hautecœur), ministère de l'Éducation, Québec, 1982.

Pothier, Nicole, «Les méthodes d'alphabétisation, analyse critique et discussion», *ALPHA 82* (sous la direction de J.P. Hautecœur), ministère de l'Éducation, Québec, 1982.

Regroupement des groupes populaires en alphabétisation, *L'alphabétisation au Québec : situations, recommandations*, Montréal, 1981.

Soler, René, *Étude pédagogique de conscientisation socio-politique selon la méthode de Paolo Freire, en milieu immigré haïtien*, tome I et II, M.A. Université de Montréal, 1980.

UNESCO, *Alphabétisation 1972-1976*, UNESCO, Paris, 1980.

Wagner, Serge, «Le problème de l'analphabétisme», *L'Alliance*, mars/avril 1982, vol. 19-5.

ANIMATION, VIE DE GROUPE ET CONSCIENTISATION AU TOUR DE LIRE

Le collectif Tour de lire

Joli poème du Tour de lire

Assis autour d'une table
On commence à apprendre à lire et à écrire
Au Tour de lire
Un groupe c'est comme une chaine
Qui fait le tour de la table

Le soleil qui brille au Tour de lire
Ça nous réchauffe le cœur
Le coeur a besoin d'une main
Qui le guide vers le bonheur

Le soleil sourit et est content de nous voir
Assis dans l'autobus
Pour aller rencontrer du monde pareil
Comme nous autres

Les groupes c'est comme une longue chaine
À Québec au clair de lune
Depuis les fêtes on parle du voyage à Québec
On a tous hâte de y aller pour vous rencontrer
On a hâte à la rencontre
Pour échanger nos idées
Et les marier à nos pensées

Un atelier du Tour de lire
à la veille de la Grande rencontre

Le Tour de lire est un organisme populaire du quartier Hochelaga-Maisonneuve œuvrant dans le champ de l'alphabétisation depuis 1980. Afin de consolider notre intervention, nous avons entrepris en 1982 une recherche-action dont la première étape a porté sur l'articulation d'un modèle théorique global définissant l'ensemble de notre approche et de notre processus pédagogique.

L'année suivante, la démarche s'est poursuivie en continuité avec l'étape précédente. Nous avons décidé de vérifier l'adéquation de notre pratique à notre modèle théorique. Pour ce faire, nous avons déterminé des priorités de recherche :

1) une démarche de travail et un questionnement sur la langue et la culture populaires;
2) une approche d'animation;
3) le cheminement des apprentissages vu sous les deux angles de la vie de groupe et de la conscientisation, et une partie plus technique sur l'apprentissage du code et d'habiletés fonctionnelles.

Pour les fins de la présente édition, il a fallu abréger notre rapport original en supprimant la première et la dernière partie, ainsi que les tableaux. Monsieur J.-P. Hautecœur nous a ainsi proposé de nous en tenir aux trois priorités présentées ici : les principes d'animation, la vie de groupe et la conscientisation. Ces trois parties tirées de la recherche-action '83 vous sont présentées comme elles ont été formulées dans le rapport original.

Dans un premier temps, nous avons voulu confronter nos principes d'animation avec le fonctionnement concret de différents types d'activités d'apprentissage. En relatant les différents moments — 1) d'une activité liée à l'utilisation d'un outil; 2) du déroulement d'un thème; 3) d'une période d'atelier; 4) du programme de session de chacun des groupes d'apprentissage — nous avons cherché à vérifier si, conformément à nos intentions, notre animation rencontrait nos objectifs d'une approche en tout temps pédagogique, dynamique, dialogique, globalisante et critique. Nous avons aussi observé comment s'établissaient et s'exerçaient les rôles de chacun (participants, animateurs, personnes-supports) et questionné notre orientation d'ensemble par rapport aux pratiques de décisions et d'organisation au Tour de lire.

Dans un deuxième temps, nous avons interrogé les principes et le cheminement des apprentissages sous deux angles : les activités de vie de groupe et les activités de conscientisation.

Trois ans plus tard, nous nous sommes réajustés dans certains principes, nous en avons questionné d'autres sur leur réalisme et nous avons précisé certains constats. Ces réajustements apparaissent dans les notes à la fin du texte, pour bien séparer le contexte original de nos positions actuelles.

C'était et c'est encore un texte de réflexion critique. On peut le lire sous forme de document à débattre, de questionnements à éclaircir, à confronter. Il se situe dans le continuum des pensées et des pratiques d'alphabétisation du Tour de lire.

À plusieurs reprises, nous avons besoin de poursuivre notre travail de recherche. Mais un obtacle majeur nous en a empêchés : la suppression du programme d'aide à la recherche-action en alphabétisation populaire. Nous trouvons inacceptable, inconcevable que le financenent spécifique des recherches entreprises par les groupes populaires se soit volatilisé au gré des vents d'été pour aller prendre des couleurs ailleurs.

La recherche restera toujours la plaque tournante des pratiques : la condition de mise en questions des interventions, la critique génératrice de connaissances nouvelles, l'outil essentiel au développement théorique et pratique.

Le non-financement de nos activités de recherche-action démontre la force du contre-courant qu'ont encore à affronter les pratiques populaires.

Le Tour de lire, à l'aube de ses six ans d'expérience en alphabétisation populaire, lutte continuellement pour la reconnaissance des interventions et le financement adéquat de l'ensemble des activités en éducation populaire.

Ce n'est peut-être pas la place ici, de rappeler les multiples revendications et les quelques acquis, au Tour de lire comme dans le mouvement d'éducation populaire en général. Soyons conscients, tout au moins, qu'on ne peut, quelle que soit la tribune, omettre la réalité des pratiques populaires et les conditions financières précaires qu'elles ont encore à subir.

Entre autres, le MEPACQ (Mouvement d'éducation populaire et d'action communautaire du Québec), le RGPAQ (Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec), l'ICEA (Institut canadien d'éducation des adultes) ont tous articulé, dans leurs détails et depuis fort longtemps, la spécificité des pratiques populaires, les revendications, les propositions de changement... Ces regroupements sont des outils de représentation et de lutte que les groupes de base se sont donnés pour assurer le développement de l'éducation populaire.

Enfin, pour en revenir à l'essence même de notre parution, nous vous laissons la liberté de poursuivre cette recherche dans les actions qu'elle suppose.

I. NOTRE APPROCHE D'ANIMATION

La connaissance est la seule fortune qu'on peut dépenser sans jamais l'épuiser.

Proverbe africain

1. Notre cheminement, nos positions théoriques

Nous avons cru utile, comme préalable à l'étude de notre approche d'animation, de rappeler les éléments qui nous ont amenés, il y a déjà quelques temps, à faire un choix d'approches spécifiques, à identifier des qualités à notre animation. Il nous semble utile aussi d'expliciter les concepts sur lesquels nous nous sommes appuyés jusqu'ici. Ce qui nous permettra d'une part de vérifier l'adéquation de notre pratique à ces concepts et leurs limites, d'autre part de vérifier si ces concepts correspondent toujours à notre expérience (animateurs, animatrices, participants et participantes) de ce qui est applicable et réaliste.

Dans notre cheminement, quatre grandes étapes nous ont permis d'identifier nos champs d'intervention, nos positions sur le travail d'alpha, les principes qui découlent de ces positions et qui donnent assise à notre approche d'animation pédagogique.

Nous avons exploré, dans un premier temps, la problématique de l'analphabétisme et la documentation sur les expériences d'alphabétisation (année 1980). Dans un second temps, nous avons, collectivement (équipe d'animation-formation et participants), expérimenté sur le tas, parfois par essais et erreurs, pour enrichir autant notre approche que nos méthodes : mieux les cerner, les définir et les orienter. Nous avons aussi pris connaissance, à cette époque, de la vraie réalité des personnes analphabètes. Dans un troisième temps, nous avons confronté nos perceptions spontanées ou critiques, ainsi que nos sensibilités à la pratique et fait consensus, lors des débats (surtout au moment des bilans), sur nos positions. Dans un quatrième temps, nous nous sommes appuyés sur les acquis théoriques de la recherche-action '82, pour définir ce qui pourrait être un cadre ou des repères à notre approche. C'est cette étape que nous poursuivons à l'occasion du présent article.

Nous avons identifié trois champs d'intervention principaux dans notre travail d'alphabétisation :

1) apprentissage / acquisition / contrôle de la langue et du code[1];

2) le groupe, un apprentissage en soi;

3) développement de l'attitude critique, de la réflexion-action consciente.

Nous résumons ainsi nos positions théoriques :

Le travail d'alpha ne se limite pas à l'acquisition du code. Connaissant mieux la problématique de l'analphabétisme dans ses implications sociales, économiques et culturelles, nous disons que nous devons ***agir autant sur les causes que les effets***. Ceci nous amène à élargir notre intervention aux trois champs mentionnés, soit le travail sur la vie de groupe et le travail de conscientisation.

Les buts visés sont les suivants :

1) autonomie, reprise en main et réappropriation par les gens de leur vie, de leurs apprentissages, leurs expérimentations, leurs découvertes;

2) transfert le plus large possible dans le quotidien de ce qui a été acquis et développé au Tour de lire (lieu privilégié «d'éclatements», y compris pour nous).

Le travail d'alpha n'est pas neutre : il doit être cons - cientisant et critique. Il doit pouvoir donner libre cours aux questionnements, au partage comme aux confrontations d'idées et d'options, aux remises en question de valeurs et de jugements. Le travail d'alpha peut alors devenir le lieu du «procès» de la connaissance infuse/verticale/bancaire/intégratrice/contrôlante et déboucher sur la connaissance diffuse/horizontale/créatrice/générative/ libératrice.

L'intervention d'alpha-conscientisation doit être faite dans un contexte d'éducation populaire. Elle s'appuie sur la reconnaissance, la réappropriation et l'édification d'une ***culture populaire***, en particulier d'une ***langue populaire***. Elle est un lieu d'information sur nos droits, un lieu aussi où l'on découvre la nécessité de s'organiser individuellement et collectivement pour les revendications. L'intervention déborde le cadre des ateliers pour s'ouvrir au milieu et au monde : nouvelles lectures du quotidien, nouvelles prises sur la réalité.

Les méthodes pédagogiques doivent être compatibles et pouvoir s'appliquer dans nos trois champs d'intervention. Cela suppose une méthode «globalisante» mixte[2] s'appliquant autant à la langue, aux divers codes ainsi qu'aux autres aspects de l'intervention (dans le sens de : on part du général pour déboucher sur le particulier et retrouner au général).

Le Tour de lire devrait pouvoir passer du stade de la cogestion à celui de l'autogestion des apprentissage, des moyens, des ressources, des lieux (évaluer l'utopie et la réalité possible)[3].

Le travail d'alpha pourra alors être action de pouvoir individuel et collectif permettant de passer de la dimension des «savoirs» à celle des ***«pouvoirs»*** : ***pouvoir lire/écrire + pouvoir dire + pouvoir faire = pouvoir être.***

Il suppose une lutte de reconnaissance, de réappropriation du ***droit à l'existence, à l'expression, à l'expérience.***

Se reconnaître capable de ***prendre (de) la place***, vouloir et pou - voir le faire, c'est briser les chaînes de la dépendance qui baillonnent toute personne analphabète.

2. Nos principes

Globalement, notre approche en animation doit correspondre à nos positions théoriques et à leurs objectifs. Elle doit permettre de travailler

ensemble sur les trois champs, ainsi que respecter les cheminements individuels et collectifs.

Nous pouvons identifier un certain nombre de qualités à cette approche, et les formuler en quelques **principes** que nous tentons d'appliquer quand nous intervenons dans les ateliers et hors ateliers.

Premier principe :
une approche qui soit en toute occasion, pédagogique

C'est une animation qui réfléchit continuellement sur ses intentions «d'apprendre à apprendre», à partir des éléments et événements présents dans le groupe d'apprentissage. C'est une animation qui conçoit chacun de ces éléments comme matière à élargir et à connecter avec la connaissance et l'expérience. C'est une animation qui se préoccupe autant de l'acquisition que de la manière dont cette acquisition se réalise. Elle n'est plus seulement un ensemble de techniques à utiliser selon les circonstances et le bon jugement de l'animateur responsable, mais plutôt un instrument qui permet à tous de comprendre et d'intégrer le cheminement par lequel on apprend. En cela, notre animation s'appuie sur des principes pédagogiques qui impliquent l'identification d'objectifs, la planification d'activités et de moyens, la discussion, l'évaluation critique au sein de l'équipe animatrice comme avec le groupe de participants impliqués dans un projet d'apprentissage[4].

C'est donc une approche qui se préoccupe d'être comprise, discutable, malléable, adaptable, qui n'est plus de l'ordre du spontané, qui n'appartient plus seulement à l'animateur mais aussi au groupe et à chacun de ses membres comme un instrument devant permettre la bonification en tout état de conscience de la démarche d'apprentissage.

Deuxième principe :
une approche qui soit dynamique

Principe frère du précédent, l'approche dynamique réfère, non pas à une approche de type psycho-social de la vie des groupes, mais bien à une meilleure compréhension de l'organisation et du devenir du groupe, ainsi que de ses limites comme lieu d'apprentissage, de développement et d'expérience collective (mais aussi personnelle). Elle vise le **dynamisme dans l'interaction et l'action** opposé au statisme et au directivisme, à la programmation verticale. Elle préconise plutôt la variété, la pluri - disciplinarité dans la planification, la réalisation des activités et l'expression, la découverte, la créativité pour tous les partenaires impliqués dans l'action d'apprendre.

Elle doit se débarrasser des contraintes scolaires, de toute rigidité, de tout rapport autoritaire propres à scléroser et bloquer les gens dans leur

passage de l'état d'objets à celui de sujets réfléchissant, influant et agissant sur leur réalité. C'est une approche qui autorise, qui propose plutôt le droit de proposer, de se concerter sur la décision à prendre, de participer, de prendre ses responsabilités personnelles et collectives, de coopérer, de partager les tâches.

L'approche dynamique présuppose que les gens ont des motivations à vouloir transformer leur manière d'être et de penser, qu'ils acceptent l'aventure et qu'ils puissent se voir comme des acteurs de leur propre développement à travers des apprentissages diversifiés. Ces conditions doivent nécessairement être retenues au moment de l'accueil, dans la formation des groupes d'apprentissage, puis développées dans les premiers ateliers.

Troisième principe :
une approche qui soit globalisante

L'intervention alpha ne se limite pas au simple travail sur le code linguistique et ses règles. Il importe d'une part de travailler avec les gens sur les causes et les effets de l'analphabétisme, d'autre part de débattre et développer des alternatives à cet état. Nous orientons cette perspective de changement vers :

— la réappropriation de la confiance en soi, en ses capacités et les moyens d'y arriver. Ce qui implique dans bien des cas des remises en question, des réajustements de soi-même et de son milieu;

— une utilisation concrète des acquis d'apprentissage (particulièrement les : pouvoir lire – écrire – exprimer – comprendre) dans le quotidien et les divers contextes de vie personnelle, familiale et communautaire;

— une compréhension des principes et mécanismes de solidarité, de coopération et de production essentiels à l'acquisition d'habiletés propres aux changements socio-culturels.

En conséquence, notre approche d'animation doit être **globalisante** dans le sens qu'elle doit s'appliquer continuellement dans les trois champs d'intervention. Elle doit aussi se préoccuper de développer des contenus et contenants diversifiés et tenter de les aborder de façon globale : partir du général pour aller vers le particulier, puis retourner au général autant dans le travail sur le code que sur les autres dimensions d'apprentissage. Ce qui s'oppose à un traitement partie par partie, notion par notion, difficulté par difficulté et découpé dans le temps (progression linéaire).

Certains moyens facilitent l'application de ce principe de globalisation : le traitement du contenu d'apprentissage par «thèmes générateurs»; des activités faisant appel à des médias autres que la parole verticale (vidéos, films, diapos, débats, journaux, affiches, etc.), ou à

d'autres manières de connaître (sorties, visites, spectacles, jeux de rôles, rencontres de groupes pop, etc.); une pédagogie basée sur l'enquête (conscientisante), la recherche d'informations et orientée vers la réalisation de «projets».

Nous avons découvert que la «pédagogie du projet» pourrait être une des façons de concrétiser cette vision globalisante de l'apprentissage[5]. Elle peut aider à résoudre les problèmes rencontrés dans nos tentatives communes d'appliquer les principes d'animation en cohérence avec nos positions sur le travail d'alpha, mais aussi nos difficultés à concilier la nécessité primordiale du travail sur la langue et nos préoccupations à intervenir sur les faits et conditionnements qui font qu'existe et se reproduit l'analphabétisme social, culturel et bien sûr linguistique.

Quatrième principe :
une approche qui soit dialogique

Le modèle d'intervention que P. Freire a pu développer au cours des campagnes d'éducation populaire menées en Amérique latine, mais surtout l'idéologie, la pensée de Freire nous ont jusqu'ici beaucoup influencés dans notre façon d'intervenir et dans nos attitudes en alphabétisation. Si nous n'avons jamais appliqué ce modèle dans son ensemble, quantité de moyens autant que d'attitudes à développer et à «transférer» aux participants ont été retenus dans notre pratique d'animation d'ateliers. Ses réflexions sur l'éducation, la manière d'apprendre et les conditions du changement culturel (sans négliger le social, le politique et l'économique), nous ont appris à nous questionner sur notre pratique et sur les objectifs que nous poursuivons. Nous avons senti la nécessité de clarifier notre orientation et nos positions face à la culture populaire, à la réappropriation individuelle et collective des savoirs et des pouvoirs, à la possibilité de renverser les rapports d'autorité et de domination dans le processus d'alphabétisation. Sa conception de la pédagogie populaire nous a permis aussi d'introduire dans notre pratique les principes de globalisation, de dialogue, de dynamisme. Elle a confirmé notre choix de faire de l'alphabétisation-conscientisation un terrain où s'analyse, s'exerce, se développe et se propulse la «pratique de la liberté» et de l'autonomie, de la responsabilité, de la solidarité.

Résumons ce que nous avons retenu de cette approche.

L'animateur n'est pas un «maître savant» devant des «élèves ignorants», mais un membre à part entière, un participant au groupe. Il a des responsabilités et tâches précises face à ce groupe. Il a à apprendre de la réalité des gens, il est aussi un apprenant.

Les moments d'apprentissage sont vus comme des temps privilégiés pour établir l'expression, l'échange, la confrontation des idées, dans un climat d'ouverture, d'écoute et de respect qui soit propre à faire avancer la réflexion, la pensée. Le dialogue franc et critique doit pouvoir s'établir et

être source d'apprentissages. Il doit générer les thèmes sur lesquels nous allons apprendre ensemble. C'est le lieu de l'apprentissage du **droit à sa parole**.

Les groupes d'apprentissage doivent être vus non comme des «classes», mais bien comme des collectifs où les énergies/ressources sont mises en commun, où il y a nécessaire partage des responsabilités vers la réalisation d'objectifs ou projets communs. Ce sont des lieux de communication, de coopération et de solidarité, des lieux aussi de développement où l'organisation est collective et l'autorité partagée.

L'action dialogique se propose de faire la synthèse culturelle, de rétablir le lien dialectique entre des éléments qui sont souvent mis en opposition, en contradiction. Elle propose aussi des ruptures.

Les unités à rétablir :	théorie/pratique réflexion/action conscience/réalité général/particulier sujet/objet pensée/être
Les ruptures :	passage de la pensée magique à une pensée capable de réalisme concret; passage de l'état d'objet (subissant, passif) à l'état de sujet (agissant, actif); briser la relation enseignant/enseigné dont l'axiome est maître-savant/élève ignorant; développement d'une éducation libératrice s'opposant à une éducation bancaire.

Le dialogue et la coopération sont des éléments de l'action culturelle qui sont à l'origine et permettent l'éclosion d'un projet concret, le développement d'une conscience critique apte à transformer son milieu, à créer sa propre culture. L'action dialogique n'est donc en soi jamais neutre. Elle nécessite que l'on définisse une orientation, des buts, un contenu à notre action d'apprentissage. Mais il est des risques à trop vouloir réaliser l'idéal dialogique : tomber dans le spontanéisme à outrance et l'activisme à force de trop de souplesse, d'ouverture, de non-directivisme; ou alors glisser vers l'autoritarisme en imposant nos propres conditions, rythmes et contenus à force de trop vouloir que l'idéal de la communication, de la prise de parole et de l'action créatrice se réalise.

Deux mises en garde s'imposent donc. La première vise à s'assurer que les gens qui font partie d'un collectif voient, comprennent et adhèrent au projet proposé par l'animateur ou le groupe; que ce projet corresponde non seulement aux besoins exprimés mais aussi aux attentes quant aux moyens

de le réaliser et aux objectifs que les gens visent en participant à de telles activités.

Dans notre cas, il est clair que les gens ont des attentes précises quant au développement de leur capacité à comprendre/s'exprimer par la lecture et l'écriture.

La seconde mise en garde a trait aux limites objectives de ce rapport dialogique. Il faut tenir compte du contexte spécifique de l'analphabète d'ici (individualisation – culpabilisation – marginalisation – perte de confiance – etc.), des étapes, parfois longues, ardues, syncopées, inégales qu'il aura à franchir avant d'atteindre les performances escomptées. Il faut une fois de plus relativiser nos propres attentes et, nous aussi, nous mettre à l'action dialogique, c'est-à-dire nous intégrer véritablement à un groupe, être aussi un participant, sans préjuger ce qui est bon ou mauvais pour ce groupe. Il faut surtout ne pas abdiquer face aux responsabilités qui nous incombent quand notre rôle est de faciliter le dialogue entre les gens, entre nous, et de veiller à ce qu'un projet d'apprentissage se réalise selon leurs attentes, leurs besoins et leurs découvertes progressives. Il faut aussi tenir compte du milieu dans lequel on intervient, reconnaître les rapports de force et les contradictions qui le traversent et le caractérisent, tout en identifiant et en évaluant les ressources, somme toute assez limitées dans le contexte actuel, pour parvenir aux objectifs que collectivement nous nous fixons[6].

Cinquième principe :
une approche qui soit critique/analytique

Sur le chemin de la conscience, il y a émission et confrontation d'idées, il y a aussi des actions, des productions, des réalisations. Une approche progressiste d'animation, fidèle aux principes de réalisme, de dialogue, de coopération, de développement, doit s'évaluer. Toute démarche entreprise, toute action posée est sujette à être revue, analysée, critiquée par tous ceux qui y sont impliqués. Il n'est pas question de juger pour juger, tout comme dans le dialogue, il n'est pas simplement question de jaser pour dire qu'on a jasé... Divers lieux et moments sont possibles pour exercer ce retour évaluatif : fin d'un atelier, fin de session, collectif des ateliers, collectif des animateurs, bilans.

Ce retour critique continu porte non seulement sur les résultats mais aussi sur le processus et les moyens mis en place pour l'atteindre, les conditions et le climat dans lequel une réalisation s'est déroulée et l'implication des divers partenaires. Il vise non seulement l'expression des points de vue, mais aussi la prise de conscience et la prise en charge de ces réalisations et des moyens utilisés. Il cherche aussi à identifier les acquis ainsi que les problèmes rencontrés afin d'y trouver des solutions pour l'avenir.

Pour qu'une approche d'animation soit véritablement critique/ analytique, il ne s'agit pas simplement que les acteurs soumettent leur pratique et réalisations à un retour évaluatif continu. Notre animation des moments d'apprentissage et de réalisation doit être constamment soucieuse de l'activité d'analyse. Elle doit développer justement les aptitudes à une pensée qui questionne, interroge, fouille, qui ne se contente pas de réponses toutes faites autant pour les apprentissages concrets de la langue que lors de débats et discussions. Ainsi, tous ceux et celles qui entreprennent une démarche d'apprentissage n'apprennent pas seulement à écrire et à lire, mais ils se dotent d'outils intellectuels qui permettent de mieux appréhender la réalité et d'agir avec plus d'assurance, de conviction, de sûreté pour la transformer. Ils affinent et affirment leur esprit critique par la pratique continue d'analyse, dépassent ainsi la simple acquisition de savoirs qui deviennent alors des instruments de développement et d'appropriation de pouvoirs individuels et collectifs qu'ils ne se reconnaissaient pas auparavant.

3. Une vérification de notre pratique d'animation

Nous avons voulu vérifier l'application de cet ensemble de principes dans notre approche d'animation. Pour ce faire, nous avons convenu d'évaluer quatre types d'activités d'apprentissage à l'intérieur des ateliers et d'observer quelle correspondance il y avait entre celles-ci et nos principes d'animation. Nous avons procédé par entrevues avec les animateurs et animatrices du collectif du Tour de lire, leur demandant de relater dans le détail les différents moments : 1) du déroulement du programme de la dernière session d'apprentissage (hiver 1983), 2) du déroulement d'un atelier-type, 3) du déroulement des activités à l'intérieur d'un thème et 4) d'un apprentissage à partir d'un moyen/outil.

Nous avons tenté de relever le rôle que chacun (animateur, personne-support, participant) a joué à chacune des étapes de ces activités : choix, conception/préparation, réalisation, évaluation. Nous avons aussi considéré l'adéquation de notre animation avec les objectifs d'apprentissage, de vie de groupe et de conscientisation.

Pour analyser les observations recueillies sur l'ensemble des activités évaluées, nous avons procédé de façon globale incluant le déroulement des activités, le rôle des individus impliqués, l'adéquation à nos objectifs d'apprentissage, de vie de groupe, de conscientisation, de même qu'à nos principes d'animation.

Nous croyons que cette analyse nous permettra d'éclairer par la pratique les acquis de notre approche d'animation et nous guidera vers une redéfinition de cette approche ainsi qu'une application plus systématique des principes auxquels nous souscrivons.

Le déroulement des activités

Le choix :

De façon générale, les participants ont leur mot à dire dans l'établissement du programme d'une session dans tous les groupes d'ateliers au Tour de lire. C'est une pratique qui est maintenant instituée que d'inciter les participants à proposer leurs choix de thèmes et d'activités dès les premières rencontres d'une session. Toutefois, l'animateur demeure celui qui décide véritablement du contenu du programme. L'exercice se résume à tenir compte, autant qu'il se peut, des suggestions des participants sans qu'eux-mêmes participent à la mise en place de la session à venir.

Nous sommes conscients des limites qui existent à élaborer de concert avec les participants un programme complet, surtout si ces participants en sont à leur premier contact avec le Tour de lire. Toutefois, nous croyons qu'avec des outils appropriés (par exemple : une «grille-programme» à remplir), il serait possible de les impliquer encore plus. Un exercice de ce type permettrait d'actualiser le cheminement à venir à travers les apprentissages, les thèmes, voire les outils, de façon consciente et responsable.

La conception/préparation

Que ce soit pour l'élaboration du programme, la préparation du contenu d'un thème, la conception d'un outil/moyen et des activités qui s'y rapportent, ou l'organisation d'un atelier, on constate que les participants sont peu impliqués. C'est d'ailleurs le moment où les animateurs sont le plus présents alors que la collaboration des participants est à peu près inexistante.

Les obstacles au changement de cet état de choses semblent de taille. Les animateurs s'entendent pour dire que les gens s'attendent à ce que les ateliers soient préparés par les animateurs. Il semble même qu'on en fasse une question d'éthique : *«les participants viennent ici pour apprendre à lire et à écrire, ce n'est pas à eux de préparer le contenu des ateliers, c'est la job de l'animateur»*.

Même une participation moins poussée semble difficile. Ainsi, il semble compliqué d'obtenir que les gens apportent à l'atelier du matériel d'apprentissage (photos, journal ou autre). Sur ce point, les rôles traditionnels sont bien ancrés.

Toutefois, nous savons que dans certains contextes cette participation est possible. Lors du thème sur la publicité sexiste, les participants d'un atelier ont apporté des photos significatives. Par ailleurs, dans une activité globalisante comme notre expérience de production d'un journal, nous avons pu voir des gens s'impliquer du début à la fin.

Il semble que c'est plus une question de contexte proposé, de cadre d'apprentissage que de principe, d'éthique ou de fait irréversible. Nous croyons qu'il faut tendre vers un plus grand engagement des participants dans cette étape de nos activités, et nous croyons que ceci pourrait devenir une apprentissage comme tel (dans la préparation d'un outil par exemple) et favoriser l'échange des savoirs entre participants.

Il reste donc à développer une approche plus systématique dans la conception/préparation de nos activités, si nous jugeons — et c'est là une question fondamentale qu'il faudra vider — qu'il est important, dans une animation qui se veut globalisante et dialogique, d'impliquer les participants[7].

Réalisation

C'est dans la réalisation de nos activités que doivent être le mieux appliqués nos principes d'animation. Le cœur de nos apprentissages se trouve dans cette étape et l'évaluation qu'on peut en faire dépend de multiples facteurs, selon l'activité observée.

Certaines activités ont permis des apprentissages multiples, alors que pour d'autres, ils ont été plus restreints. Par ailleurs, l'utilisation d'un outil donné restera probablement cantonnée aux dimensions pédagogiques que cet outil veut toucher. Conservons à l'esprit que l'application de nos principes d'animation permet généralement des acquis plus complets pour les participants.

En particulier, les activités expérimentées dans le cadre d'un thème actuel et pratique permettent la réalisation d'une approche globalisante dépassant le simple contenu pédagogique. Elles permettent aussi de s'engager pleinement dans un travail d'équipe et dans une prise de conscience critique d'une réalité concrète. Avec cette ouverture sur le milieu qui les caractérise, ces activités vont plus facilement contribuer à dépasser un «cadre scolaire». L'implication des participants sera d'autant plus grande qu'ils pourront faire profiter le groupe de leurs expériences.

Des thèmes comme l'alimentation (niveau complet), les rues du quartier/le métro (semi-complets) ou la publicité sexiste (semi-fonctionnels et fonctionnels) ont largement permis de développer des pratiques d'apprentissage rencontrant nos principes d'animation. Les participants ont su tirer profit de ces contextes thématiques et se sont impliqués d'une façon satisfaisante.

On note surtout la prépondérance de l'animateur dans le processus de réalisation des activités. Il demeure le guide et le «sanctionneur» de la bonne marche du groupe en tout temps[8]. Une exception à souligner : l'expérience de présentation des travaux de recherches dans les ateliers de niveau semi-fonctionnel/fonctionel, où le soin de l'animation et de l'apport

de connaissances fut laissé à chaque participant à tour de rôle alors que l'animatrice était plutôt utilisée comme personne-ressource.

Par ailleurs, la mise à contribution des personnes-supports, dans les ateliers où une telle formule fut expérimentée, ne semble pas tout à fait concrétisée pendant la réalisation des activités. Nous y reviendrons.

Les rénjustements

Ce moment n'apparaît pas nécessairement à chaque activité. Nous l'avons inclus dans notre schéma de cueillette afin de tester la faculté d'adaptation des animateurs devant une situation imprévue. Une telle situation peut survenir pour n'importe quel type d'activité : incompréhension du groupe devant le travail à exécuter, insatisfaction par rapport au contenu ou à la forme proposés, refus de participer, suggestions nouvelles d'activités à brûle-pourpoint.

De façon générale, les animateurs ont su manifester une certaine souplesse et une capacité d'écoute. De nombreux réajustements ont été opérés. Mais il y a d'autres moments où un réajustement vraisemblablement nécessaire ne s'est pas opéré avec l'ampleur qu'il aurait dû avoir.

Un exemple : le maintien du thème «publicité sexiste» dans deux ateliers composés d'hommes et ce, dans une forme similaire à celle qui prévalait dans un autre atelier formé uniquement de femmes. Cette situation a occasionné certains problèmes d'implication. Il est vrai que le désir d'unifier la thématique et le contenu des trois ateliers de niveau semi-fonctionnel/fonctionel était sous-jacent à cette situation, mais on aurait pu faire un réarrangement minimal permettant une meilleure implication des participants, même si le thème choisi était hautement conscientisant[9].

Cette observation signale les contradictions qui peuvent exister entre le désir d'unifier notre pratique pédagogique et le souci d'être à l'écoute des suggestions et des particularités de chacun de nos groupes d'apprentissage. C'est un point qui doit demeurer à notre esprit dans l'élaboration d'une orientation définitive de notre approche d'animation[10].

L'évaluation

Les moments d'évaluation, en particulier à la fin de chaque période d'atelier, constituent une des «institutions» les plus vivantes dans la pratique du Tour de lire. Nous avons pu y constater pour nombre de participants une véritable prise de parole et une conquête d'autonomie certaine.

Même si ces moments peuvent tomber à plat dans la dynamique de l'atelier, si parfois les commentaires sont rares et stéréotypés — *«les vraies critiques ou suggestions surgissent souvent informellement quand l'atelier est fini»* — l'évaluation est une initiation au respect de l'autre, à l'écoute, à l'expression de soi, à la conscience critique ainsi qu'au fonctionnement démocratique. De par les acquis, elle mérite pleinement de persister comme activité finale de chaque atelier et de chaque session. Il faudrait peut-être privilégier une formule d'animation qui confie à tour de rôle la tâche de «président» de l'évaluation à chaque participant, permettant ainsi une prise de contact avec l'univers de l'animation[11].

Les rôles

Dans le déroulement des activités, nous avons fait certaines observations sur la place que tenaient les participants, les personnes-supports et les animateurs.

Les animateurs, animatrices

Les animateurs et animatrices tiennent assurément un rôle fondamental dans l'organisation du Tour de lire. Faut-il rappeler que c'est un noyau de cinq animateurs (en puissance) qui ont mis sur pied l'organisme et lui ont donné son cadre et son organisation ?

Il n'est donc pas surprenant de constater qu'à chacune des étapes du déroulement des activités en atelier, l'animateur tient un rôle, le plus souvent central[12]. Retenons que ce rôle est particulièrement important aux étapes de conception/préparation et à celle de réalisation de l'atelier. C'est l'animateur qui se charge le plus souvent de mettre sur pied les activités, c'est-à-dire d'en élaborer le contenu pédagogique et de préparer le matériel nécessaire.

Lors de la réalisation de l'activité pédagogique, l'animateur actualise pleinement sa fonction d'animation. Il présente et explique les exercices, donne les explications, corrige chacun, apporte les références, amène les réflexions, etc. Être animateur au Tour de lire, c'est donc beaucoup «animer un atelier» de façon concrète.

Dans les autres étapes des activités (choix et évaluation), l'animateur est aussi très présent puisqu'il fournit le plus souvent le cadre nécessaire à la tenue de ces «moments». Il organise et tente de stimuler la participation des gens à donner leurs idées. Il est réceptif aux commentaires lors des évaluations et favorise la prise de parole des participants par la mise en confiance.

Devant cette importance du rôle de l'animateur, on peut se demander si nous sommes parvenus à sortir du modèle scolaire où la science infuse

repose uniquement sur le professeur. Les participants ont aussi tendance à s'en remettre pour beaucoup à l'animateur, d'où leur effacement de certaines tâches auxquelles ils pourraient contribuer beaucoup plus activement.

Une certaine remise en question de notre pratique par rapport à la façon dont sont choisies, conçues, préparées, réalisées et évaluées les activités serait donc nécessaire afin de délimiter clairement la place et le rôle de l'animateur. Nous sommes tiraillés entre un désir de laisser davantage de responsabilités aux participants et les limites auxquelles de telles pratiques nous confronteraient en regard de nos propres choix de contenus, de méthodes et de matériel[13].

C'est un débat qui doit se faire parmi nous et auquel justement devront participer, d'une façon ou d'une autre, les participants.

Les participants

Les hommes et les femmes qui viennent à nos ateliers d'alphabétisation subissent l'isolement. Le manque de confiance transparaît toujours lors des premiers ateliers, et souvent beaucoup plus longtemps. Voilà pourquoi nous devons être nuancés dans nos commentaires sur le rôle que prennent les participants dans le déroulement des activités. C'est là une autre limite de notre approche d'animation dont il faut tenir compte quand nous en énonçons les principes et les objectifs.

Dans l'étape de réalisation, la participation et l'implication des individus ont été assez intenses cette année. Cet engagement est encore plus senti lorsqu'on leur propose un ensemble d'activités à l'intérieur d'un thème qui les intéresse par ses débouchés fonctionnels et qui se rattache à des situations de la vie quotidienne.

Nous l'avons souligné, l'implication fut beaucoup plus faible au niveau de la conception/préparation des activités. Il faut chercher une formule qui permette une plus grande participation de tout le groupe à la préparation du contenu des ateliers. Il faudra aussi clarifier nos réticences (qui sont sûrement en partie justifiées) à la participation systématique et préciser ses limites dans cette étape.

Les participants ont pu contribuer à la bonne marche du choix et de l'évaluation des activités dans la plupart des cas. Il reste à favoriser une expression plus consciente pour ces deux moments. Une telle démarche va impliquer pour les animateurs de tenir compte d'une façon ouverte et souple des choix et des commentaires présentés. La recherche du consensus avec tout le groupe permettrait davantage de réaliser nos principes de dialogue et de critique/analyse dans l'animation.

Les personnes-supports

L'expérimentation des personnes-supports (dans deux ateliers) a été des plus profitables selon l'animateur et l'animatrice concernés. Il s'agit d'anciens participants qui ont accepté de servir de personnes-ressources dans les ateliers. Nous croyons que l'introduction d'une personne-support est stimulante pour les participants et contribue à sortir du modèle scolaire[14].

Toutefois, il semble que l'implication des personnes-supports aux prises de décisions concernant les ateliers n'ait pas été toujours possible. Par contre, elles ont montré beaucoup de motivation dans l'aide à la préparation du matériel et dans les moments d'évaluation.

Nous croyons que cette formule devra se généraliser dans nos ateliers d'autant plus qu'elle constitue une forme utile de «post-alpha» et qu'elle permet de faire le point là où la contribution des participants semble plus faible.

Adéquation à nos objectifs

Nous parlerons ultérieurement des acquis de notre pratique en matière d'objectifs, de vie de groupe et de conscientisation. Il y a des différences selon les niveaux, le type d'activité (thèmes, exercices, mise en situation, etc.) et chacun des groupes d'ateliers.

Si les objectifs d'apprentissage semblent être assez bien rencontrés dans l'ensemble, les objectifs de vie de groupe et de conscientisation semblent plus difficiles à satisfaire. C'est surtout dans l'accomplissement d'activités globalisantes que nous pouvons réaliser des acquis pour des objectifs de cet ordre.

En vérifiant l'adéquation à nos cinq principes d'animation, nous verrons si nos objectifs fondamentaux sont rencontrés. Nos principes visent, dans leur formulation, une correspondance avec notre orientation générale. En évaluant l'application de nos principes, nous révisons notre pratique d'ensemble dans sa confrontation avec nos prédicats théoriques.

Adéquation à nos principes d'animation

Une animation pédagogique

Il est clair pour nous que l'ensemble des participants à nos ateliers ont pu étendre le champ de leurs connaissances, non seulement par

l'apprentissage de la langue écrite mais aussi par une ouverture sur le monde à partir de leur propre quotidien.

L'apport des thèmes dans cette démarche d'apprentissage est à souligner puisqu'ils permettent le transfert des apprentissages par des mises en situation concrètes se référant au quotidien ou aux conditions de vie. C'est un acquis que nous devons continuer à développer.

On peut se demander si, au-delà du matériel et du cadre des ateliers, nous parvenons grâce à notre formule d'animation à faire intégrer la matière traitée en ateliers. En effet, le transfert des acquisitions au niveau du code est souvent extrêmement lent à s'opérer. Il faut souvent répéter et réviser les mêmes notions. Nous faisons une évaluation positive de la matière proposée dans les ateliers, mais nous questionnons notre méthode de travail. Il faut améliorer l'intégration des notions présentées et faire en sorte que les transferts des notions d'un exercice à un autre soient effectifs[15].

Les solutions ne sont pas évidentes à trouver. Si nous désirons sans faux-fuyant améliorer notre pratique pédagogique, il faudra travailler de front à résoudre cette difficulté. Une évaluation plus méthodique des apprentissages effectués sera nécessaire pour identifier les faiblesses de notre approche[16].

Une approche dynamique et dialogique

Selon la définition que nous donnons de ces deux principes, les observations nous laissent avec un bilan mitigé.

Nous parvenons à sortir, dans une grande mesure, du modèle scolaire. Cela est dû, en grande partie,à notre attitude ouverte et familière plus qu'à notre approche d'animation comme telle. En effet, nous avons pu voir comment le rôle des animateurs demeurait fondamental tout au long des activités, alors que celui des participants était, somme toute, assez effacé à plusieurs moments. Nous croyons qu'un véritable dynamisme dans l'animation et un réel dialogue entre participants et animateurs seront possible à la seule condition qu'on favorise une plus grande implication des premiers aux différentes étapes du processus d'apprentissage. Si nous voulons en arriver à des apprentissages «libérateurs, responsables et permettant la solidarité», il faudra favoriser une réelle participation des gens à toutes les étapes du travail d'alphabétisation.

Dans les limites occasionnées par la problématique même de l'analphabétisme, une telle intention ne pourra cependant se réaliser qu'avec nuance, et pondération. Il est nécessaire que nous fassions un objectif réaliste de cette dimension (dynamique et dialogique) de notre approche d'animation. Les changements dans notre intervention seront en rapport avec les possibilités concrètes de nos ateliers. Ce n'est que de cette façon

qu'on pourra prétendre favoriser une approche d'animation où les participants deviennent les acteurs de leur apprentissage.

Une animation globalisante

Même si nous avons affirmé que la réalisation des objectifs de vie de groupe et de conscientisation semblait plus difficile que celle visant l'apprentissage du code, nous sommes tout de même assez satisfaits des acquis de notre approche globalisante.

Nous sommes parvenus, dans une certaine mesure, à intégrer à nos activités pédagogiques un travail sur la vie de nos groupes et sur une prise de conscience. Nous dépassons largement la seule acquisition bancaire des notions pour permettre une première prise de conscience de soi-même, un «réajustement» de son image et une nouvelle implication dans son milieu. Nous avons des exemples tangibles de cette évolution pour beaucoup de nos participants. La dimension collective est aussi très importante. Pour beaucoup d'individus, nos ateliers ont été une occasion exceptionnelle de s'intégrer et de participer à la vie d'un groupe avec tout ce que ça implique d'engagement personnel, d'apprentissage du respect et de la faculté d'échanger avec les autres.

Nous sommes conscients que les meilleures formules d'animation permettant une telle «globalité» s'inspirent de l'approche par thèmes qui a donné d'excellents résultats. Les contextes diversifiés d'apprentissage ont aussi permis de réaliser cette approche globalisante. Les sorties hors ateliers, l'utilisation des médias en sont des exemples éloquents. Aussi, une expérience globale comme la production d'un journal des participants, empruntant son approche à la pédagogie du projet, a démontré qu'elle permettait des acquis riches et formateurs.

Nous sommes confirmés sur le bien-fondé de ce principe et sur un ensemble de formules que nous avons adoptées pour parvenir à en réaliser l'essentiel. Il nous reste à systématiser notre approche et à capitaliser sur nos acquis auprès des participants afin qu'ils s'impliquent dans ce processus de développement.

Une animation critique/analytique

C'est une dimension assez présente dans nos orientations de travail. Elle s'est avérée assez faible lors de certaines activités où l'objectif de prise de conscience s'est retrouvé secondarisé par celui de l'apprentissage fonctionnel.

Toutefois, l'ensemble des participants a pu connaître, grâce au travail en atelier et aux activités hors atelier, un éveil certain à leur réalité particulière en tant qu'individus capables de réflexion, d'échange avec les

autres et d'action sur leur milieu. Là encore, nous devons tenir compte de la problématique de l'analphabétisme dans nos tentatives d'application de ce principe. Nous savons que de toutes façons les acquis en ce domaine seront appréciables en autant qu'ils coïncideront avec des apprentissages reposant sur un appareil thématique collé sur le quotidien et les conditions de vie des participants. Or cet exposé de la réalité va stimuler l'intérêt et l'implication des gens dans leur apprentissage tout en leur fournissant des éléments de réflexion et de remise en question.

Ce n'est que par ce processus profond de prise de conscience (analysé plus loin) que nous arriverons à une dynamique de changement, allant de l'évolution personnelle au changement social.

Intervenir dans le champ de l'alphabétisation, c'est encourager le changement social et le mieux-être d'une certaine couche de la population par une intervention pédagogique dynamique, globalisante, dialogique et permettant la critique.

Nous croyons que nous parviendrons à réaliser ces principes à la condition que nous remettions aux participants la place qui leur est due dans l'organisme[17].

L'organisation du Tour de lire

Cette prise en charge des apprentissages où l'autonomie, les responsabilités et une certaine pratique de la liberté s'exerceraient connote une orientation d'action qui met en question la place des participants dans le fonctionnement et le processus de décisions de l'organisme.

Nous serons confrontés, dans un avenir rapproché, à réviser l'ensemble de nos structures de fonctionnement pour déterminer les rôles que sont en droit de remplir les participants.

L'équipe d'animation du Tour de lire reconnaît que l'expérience des personnes-supports dans les ateliers constitue un premier pas dans cette direction. Plus encore, les réalisations du comité des activités révèlent des possibilités pleines de promesses tout comme l'expérience du comité des représentants, il y a deux ans.

Il est temps de préparer le terrain pour un plus grand engagement dans la structure de décisions du Tour de lire. Quelle forme vont prendre ces structures ? Assemblée générale, conseil d'administration, comité de travail ? Les voies sont multiples et peut-être périlleuses dans notre contexte d'intervention.

Si l'intention de principe est bien arrêtée, la formule efficace de participation est assez loin d'être fixée. La plupart des animateurs soulignent la nécessité de ne pas brusquer les choses, de satisfaire d'abord

les besoins d'information et de formation avant de songer à «institu - tionnaliser» une véritable pratique cogestionnaire. Les limites de l'analphabétisme face à des principes de cet ordre rendent toute proposition difficile.

Des structures d'implication et de fonctionnement s'ouvrant d'abord à des participants de niveau «post-alpha» sont peut-être le moyen le plus sûr d'opérer un développement en douceur et de permettre une continuité pour nos anciens participants.

Quoiqu'il en soit, une volonté claire du collectif reste à définir sur cette question. Par la suite, nous devrons adopter une stratégie cohérente et adaptée à notre base sociale pour la réaliser. C'est une des questions importantes à l'ordre du jour...

II. UN APPRENTISSAGE DE LA VIE DE GROUPE

We busted out of class
had to get away from those fools
We learned more from a three minute record
than we ever learned in school ...

Bruce Springsteen
«No Surrender», *Born in USA*
CBS Records Canada Limited, 1984

1. Le groupe, un apprentissage en soi

L'initiation et le développement d'une vie de groupe propre à susciter un épanouissement chez les participants est l'une des principales composantes du cheminement d'apprentissage global poursuivi au Tour de lire.

C'est avec des nuances que nous abordons cette dimension de notre approche pédagogique. Si nous reconnaissons l'importance primordiale des collectifs comme cadre social permettant le développement des potentialités des individus, nous affirmons aussi qu'à cette approche collective du travail pédagogique se juxtapose un suivi individuel essentiel. Dans les groupes de travail, nous avons maintenu un support personnalisé, une collaboration

animateur/participant faisant en sorte que l'individu ne se fonde pas dans le collectif.

Cette double dimension — individuel/collectif — est toujours actualisée dans notre travail avec les participants, mais nous ne développerons ici que l'aspect collectif du travail de groupe.

Si nous attachons beaucoup d'importance à l'évolution de la vie de groupe à l'intérieur des ateliers, c'est que la couche de population avec laquelle nous sommes en contact vit souvent — et c'est là un des aspects de la problématique de l'analphabétisme — avec certaines difficultés de communication de même qu'avec un sentiment d'isolement et d'impuissance. C'est cet isolement que nous voulons percer. Le groupe, concrétisé par les collectifs de travail des ateliers, devient un lieu privilégié de prise de contact avec la réalité, un lieu d'échange et d'affirmation de soi qui permet à chacun de s'inscrire dans une évolution dynamique où il est partie prenante d'un tout en regard duquel il détient une certaine responsabilité.

Au cadre physique et interrelationnel que permet le groupe (le contenant) se greffe une fonction propre (le contenu) par laquelle le groupe devient plus qu'un lieu d'apprentissage : il devient un apprentissage en soi. Apprendre le dialogue, le partage, l'échange des savoirs, le travail d'équipe, le respect des autres, apprendre à s'affirmer, à dire son point de vue, à prendre ses responsabilités vis-à-vis de soi et des autres, faire l'expérience d'une réflexion collective, du développement d'une connivence, sont autant de dimensions d'un véritable apprentissage que nous avons voulu intégrer à notre pratique.

Au premier abord, nous avons cru pouvoir circonscrire le cheminement de nos collectifs du point de vue de la vie de groupe sans faire référence aux niveaux de difficultés (complets, semi-complets, semi-fonctionnels et fonctionnels). Il nous est vite apparu qu'il y avait une corrélation marquée entre le développement de la vie de groupe et le niveau de difficultés des collectifs avec lesquels nous travaillons.

Cependant, le cheminement de la vie de groupe ne se réduit pas au seul niveau de difficultés. La réalité est beaucoup plus complexe. Il n'y a pas un individu pareil et il n'y a pas un groupe pareil. Chacun apporte avec soi son bagage, ses capacités et son dynamisme propre, et cet apport n'est pas nécessairement en fonction du degré d'analphabétisme vécu. Nous cotoyons aujourd'hui des participants qui sont encore de niveau complet ou semi-complet et qui viennent au Tour de lire depuis plusieurs sessions. Ils ont pu durant cette période apprendre avec nous à fonctionner en ateliers d'une façon souvent plus intense que nombre de nouveaux participants intégrés aux groupes de niveau fonctionnel.

Il reste que la division de nos collectifs en niveaux de difficultés réunit des individus qui partagent, jusqu'à un certain point, les mêmes problèmes de communication ou d'expression. Nous savons par expérience

que nos interventions doivent être différentes dans les ateliers de niveau complet, semi-fonctionnel ou fonctionnel. À un degré d'analphabétisme complet se juxtapose souvent un ensemble de problèmes aigus d'intégration et de socialisation que nous devons reconnaître.

C'est à cause de cela que nous présentons nos observations sur le cheminement de la vie de groupe dans nos ateliers selon les niveaux de difficultés, même si beaucoup révèlent une dynamique commune et peuvent s'appliquer à tous les niveaux.

Le but de cette analyse de notre pratique n'est pas de présenter un cheminement linéaire du développement de la vie de groupe du niveau complet au niveau fonctionnel. Nous avons cherché les tendances qui se sont révélées à chaque niveau de façon à mieux éclairer notre intervention actuelle. De cette façon, nous serons à même d'évaluer nos acquis et nos faiblesses.

2. Les dimensions de la vie de groupe

Nous avons identifié sept composantes permettant de tracer le portrait global de notre pratique de la session d'hiver '83 :

1) l'initiation et l'intégration au groupe, le développement d'une certaine connivence parmi les participants;
2) l'entraide et le travail d'équipe;
3) l'échange des points de vue;
4) l'échange des savoirs et des expériences;
5) la prise de responsabilités individuelles et collectives dans l'atelier, le respect des autres;
6) une réflexion/formation sur la dynamique même du collectif;
7) les contributions à une prise en main collective des apprentissages.

Initiation/intégration/connivence

Pour l'ensemble des ateliers, les activités d'initiation/intégration semblent suivre les mêmes démarches : mise en place du groupe défini comme collectif de travail à l'intérieur duquel sont déterminés les rôles et responsabilités de chacun (animateur, participants, support s'il y a lieu). Aux niveaux semi-fonctionnel et fonctionnel, on a davantage mis d'emphase, au départ, sur les présentations de chacun et sur une première planification collective de la démarche de travail.

Afin de développer l'intégration des individus ainsi qu'un sentiment de connivence à l'intérieur du groupe, il est important de susciter un échange sur le vécu des participants en rapport avec l'analphabétisme. Cette démarche semble davantage possible aux niveaux semi-fonctionnel et fonctionnel[18]. Les animateurs soulignent qu'il ne faut pas brusquer les

choses, en particulier pour les ateliers de niveau complet, et attendre l'ouverture spontanée des gens sur cette question. C'est à l'animateur d'être attentif à cette ouverture et de susciter, quand un climat de confiance s'est établi, des échanges constructifs et valorisants.

L'intégration à la vie de groupe semble plus difficile au niveau complet, où l'on souligne des différences d'apprentissage et d'intégration dans les mêmes ateliers. La composition des ateliers est donc cruciale au début, du point de vue de l'équilibre et de l'homogénéité dans les connaissances et le vécu. Il faut aussi faire appel à la bonne volonté des plus avancés et des anciens quand des problèmes de cet ordre surgissent.

Un esprit de groupe s'est développé dans notre atelier de niveau semi-complet grâce à des sorties hors atelier suggérées par les participants. C'est sûrement un facteur dynamique d'initiation et d'intégration.

Travail d'équipe/entraide

Le nombre et l'ampleur des activités faisant appel à l'entraide et au travail d'équipe vont croissant à mesure qu'on passe d'un niveau de difficultés à un autre. Ce constat est général : les possibilités de travail d'équipe semblent beaucoup plus limitées au niveau complet, tandis qu'aux niveaux semi-fonctionnel et fonctionnel l'implication des participants est plus continue et plus profonde. On réussit plus facilement à engager l'ensemble de l'atelier dans une production collective avec les groupes semi-fonctionnel et fonctionnel.

Les participants à haut degré d'analphabétisme éprouvent des difficultés à s'intégrer véritablement et rapidement dans une dynamique de groupe. Les animateurs du Tour de lire n'ont pas manqué de souligner qu'un suivi plus personnel est essentiel à ce niveau, du moins au début. Faut-il faire en sorte que les choses s'accélèrent ?

C'est une question difficile qui n'est pas résolue chez nous. On doit maintenir un support individualisé au niveau complet en tenant compte des difficultés spécifiques de chacun et des disparités. Toutefois, on pourrait susciter un plus grand nombre d'occasions de travail d'équipe à deux et à plusieurs, ne serait-ce que dans une forme simple au début.

Échange des points de vue

Il y a eu un souci de susciter des échanges de points de vue dans l'ensemble des ateliers. Toutefois, ce qui frappe c'est la profondeur et la variété des sujets abordés aux niveaux fonctionnel et semi-fonctionnel qui ont consacré trois ou quatre séances à la présentation de travaux de

recherche. Il y a un trop grand écart, entre les différents niveaux, dans la place accordée à l'expression des idées.

Il faut s'attendre à une certaine résistance face à ces moments de discussion. Certains participants préfèreront ne s'en tenir qu'à l'appren - tissage de la lecture et de l'écriture. Il faut savoir doser ces moments de même que les sujets abordés et tenter d'expliquer du mieux qu'on peut l'importance de ce type d'activité.

Manifestement, les échanges de points de vue et les discussions sont plus faciles à mesure que l'on progresse dans les niveaux d'apprentissage. Avec une progression dans l'acquisition du code et des habiletés fonctionnelles se manifestent aussi un esprit plus critique et une plus grande habileté à discuter. Ce constat confirme ce que nous soulignions au début, qu'il y a un lien étroit entre les trois composantes de l'apprentissage (code, conscience et vie de groupe) et que la progression se fait de façon globale.

Échange des savoirs et des expériences

C'est probablement une dimension qui gagnerait à être davantage abordée dans nos ateliers. Il est important que les participants en arrivent à se sentir assez en confiance pour pouvoir faire partager leurs expériences de vie. Il serait donc essentiel de valoriser, dans les thèmes que nous abordons, les moments de la mise en commun des expériences. Dans la problématique de l'analphabétisme, il faut faire en sorte que les individus puissent prendre conscience de la richesse de leur vécu et de celui des autres. L'utilisation des photos-montages sur le quartier aux niveaux complet et semi-complet a été efficace dans ce sens. Nous croyons qu'il faut systématiser cette approche de la vie de groupe.

Quant à l'échange des savoirs, dans le sens où un participant fait partager ses connaissances ou ses efforts de travail, il ne semble avoir été réalisé de façon satisfaisante qu'aux niveaux semi-fonctionnel et fonctionnel dans le cadre de la présentation des travaux-recherches. Cette expérience s'est avérée dans l'ensemble très riche pour la mise en confiance des participants en leurs capacités. Mais la formule des travaux-recherches présentés à l'atelier n'est pas intégralement applicable aux autres niveaux. Il faudrait plutôt permettre ce type d'expérience dans un cadre plus simple mais tout aussi valorisant. Par exemple, l'apport dans l'atelier de matériel recueilli à la maison et susceptible de servir d'outil dans l'atelier, ou la présentation au collectif d'un travail à domicile qu'on corrige collectivement.

Par ailleurs, il faudrait encourager l'échange plus spontané de connaissances entre les participants. La formule de la personne-support, elle-même ancienne participante, va dans ce sens, mais il faudrait qu'elle s'étende à des collaborations entre participants. Certains ont tendance à s'impatienter devant ceux qui sont plus lents ou moins avancés. En leur montrant que c'est l'ensemble du rythme de l'atelier qui va profiter d'un

geste d'entraide de leur part, en favorisant davantage le travail en équipe, on contribuera à créer cet esprit d'assistance.

Prise des responsabilités individuelles et collectives et respect des autres

Fonctionner dans un groupe demande une certaine dose de discipline personnelle et collective. En regard des observations que nous avons faites jusqu'ici, on ne sera pas surpris que ce sont surtout les ateliers de niveau complet qui ont connu certaines difficultés de fonctionnement. Les animateurs ont souvent à répéter les consignes de tour de parole ou de travail à la maison dans les ateliers.

Une initiative intéressante est l'établissement de contrats individuels et collectifs expérimenté aux autres niveaux. C'est une formule qui gagnerait à être adoptée. Elle permet d'impliquer davantage les participants. L'expérience d'animation du groupe qu'a permise la présentation des travaux-recherches mériterait aussi d'être adaptée aux autres ateliers, comme nous l'avons déjà souligné. Des activités de ce type investissent les participants d'une responsabilité par rapport à eux-mêmes et au groupe. Elles contribuent à une prise de conscience de leurs capacités et de celles des autres.

Retour/réflexion/formation sur la dynamique

Prétendre que la vie de groupe est un apprentissage en soi implique, pour chaque individu, une démarche consciente de réflexion sur son fonctionnement dans le collectif ainsi que sur la bonne marche du groupe dans son ensemble.

Mais cette réflexion doit aussi se faire collectivement dans le groupe. Elle devient une activité par laquelle on s'exprime, on analyse ensemble le groupe. C'est la vie de groupe au deuxième degré. Nous croyons que de tels moments sont essentiels et c'est pourquoi au Tour de lire nous avons établi un temps d'évaluation à la fin de chaque atelier. Il ne viendrait à l'idée de personne qu'une période d'apprentissage soit complétée sans qu'ait eu lieu l'évaluation.

Si nous faisons des progrès dans notre vie de groupe, c'est beaucoup grâce aux temps d'expression que constituent ces évaluations. C'est dans ces moments qu'on apprend l'écoute et le respect de l'autre, qu'on se lance pour la première fois à dire son idée, qu'on essaie de trouver ce qui peut clocher dans le groupe, qu'on propose des solutions. C'est beaucoup dans ces moments que les animateurs ont pu juger de la portée de leur travail, qu'ils ont été remis en question, qu'ils se sont réenlignés, etc.

Des difficultés de fonctionnement sont communes aux différents niveaux. Elles concernent des problèmes vécus dans l'atelier à cause d'une différence de niveau d'apprentissage entre certains participants. Comme nous l'avons déjà noté, nos ateliers devraient être les plus homogènes possible, mais nous croyons aussi qu'il est possible d'encourager des attitudes d'entraide et de solidarité plus ouvertes dans nos groupes.

Il est heureux qu'on ne se soit pas gêné pour remettre en question des choix de thèmes ou de contenus d'apprentissage qui ne correspondaient pas aux attentes des participants. Pour les animateurs, de tels commentaires ont pu être délicats à gober. Mais ils ont surtout permis une évaluation personnelle de l'animateur et collective du groupe, ce qui contribuera à mieux orienter le travail des prochaines sessions.

Prise en main collective des apprentissages

C'est une dimension qui s'inscrit dans l'aspect conscientisation ou qui questionne notre approche d'animation autant qu'elle participe à la vie de groupe. Nous venons de voir comment les moments d'évaluation ont permis un retour sur la dynamique du groupe. Il en est de même pour la prise en main des apprentissages.

D'autres apprentissages ont permis aux participants de s'impliquer sous cet aspect, quel que soit le niveau d'apprentissage. Toutefois, la profondeur de l'engagement semble être plus grande aux niveaux semi-fonctionnel et fonctionnel à cause d'une planification collective plus élaborée au début de la session et de la présence des travaux-recherches. On peut souhaiter que ces formules soient expérimentées aux autres niveaux, en adaptant les objectifs aux réalités, attentes et possibilités des participants aux ateliers.

3. Les activités hors ateliers et notre bilan

S'intégrer pleinement à une vie de groupe au Tour de lire signifie plus encore que le quotidien des ateliers. Nous avons depuis trois ans vécu un ensemble d'activités hors atelier qui ont permis à nombre d'individus d'élargir leur sentiment de solidarité, leur capacité de dialogue en groupe et leur connivence avec l'ensemble des animateurs et participants.

Ces activités sont de plusieurs ordres. Elles sont la plupart du temps encadrées par un comité des activités formé de participants et d'une animatrice. Beaucoup sont à caractère social ou culturel : cabane à sucre, pique-nique, voyages organisés, parties de Noël ou de fin d'année, activités sportives. Elles permettent aux gens de s'amuser et d'échanger dans une atmosphère détendue où les amis et les parents sont aussi invités. D'autres activités permettent plutôt des discussions de groupe : films ou vidéos sur

l'analphabétisme, pièce de théâtre montée par les participants à l'occasion du 8 mars...

Il nous reste à lier les deux types d'activités du Tour de lire : les ateliers et les activités hors atelier. Il serait par exemple important de planifier les programmes d'atelier en tenant compte à l'avance des activités hors atelier. Ceci permettrait d'intégrer adéquatement les participants à la préparation des activités et rendrait possible un retour/réflexion plus structuré après l'activité. De plus, certains éléments de contenu abordés dans ces activités pourraient être convertis en thèmes d'apprentissage, le taux de participation pouvant être un indice de l'intérêt du thème retenu. Cela suppose que nous établissions, au préalable, le calendrier des activités hors atelier. Il faudrait donc penser à remettre en branle le comité des activités avant le début des sessions[19].

Bilan

Le bilan du développement de la vie de groupe au Tour de lire, dans les ateliers ou hors atelier, est sûrement très positif. Nous avons réussi, tous ensemble, à faire du Tour de lire un lieu où chacun se reconnaît et est à l'aise de s'exprimer et de participer. La preuve en est fournie par les nombreuses visistes que nous font, sans façon, la plupart des participants qui viennent à l'occasion prendre un café et jaser de choses et d'autres. Ces moments aussi sont importants et permettent de créer des liens de confiance qui persistent souvent après qu'un individu ait quitté nos ateliers.

Nous avons de visu pu constater le réveil et la prise en main personnelle de beaucoup de nos participants qui ont appris malgré leur gêne et leur isolement à s'exprimer, à socialiser, bref à prendre leur place au sein des collectifs. Beaucoup nous ont fait part de changements importants dans leur vie familiale, professionnelle ou sociale, changements où l'influence du climat et des expériences de groupe et d'expression du Tour de lire était prépondérante.

Il ne s'agit pas ici de «flatter la bedaine» des animateurs et des animatrices puisque ce climat ne s'est créé que grâce à la participation active des hommes et des femmes qui ont bien voulu faire collectivement ce bout de chemin vers un plus grand épanouissement de tous. Les intervenants du Tour de lire ont à leur tour largement profité de cette expérience de travail et tous sortent grandis de ce contact riche et chaleureux.

Il reste beaucoup de travail à faire pour développer de la façon la plus satisfaisante possible une vie de groupe telle que nous la concevons et la souhaitons.

III. UN APPRENTISSAGE VERS UNE PRISE DE CONSCIENCE

Mais va-tu toujours y avoir
De l'eau dedans mon vin
Va-tu toujours y avoir
Quequ'chose en moins
Quand tout c'que t'as
C't'une tranche de pain
Des fois j'me dis que j'sais d'où c'est qu'ça vient
Y'en a qui ont toute
Pis toute les autres y ont rien

Change-moi ça
Richard Desjardins
Textes et cris d'Abbittibbi, Éd. La Pleuvre

1. Alphabétisation conscientisante : une orientation générale

Nous avons illustré, lors de l'étape antérieure de notre processus de recherche-action, la particularité du modèle de conscientisation — déterminant en première et dernière instance à chaque niveau de notre intervention — en montrant qu'il a des effets sur chacun des éléments théoriques définissant notre approche d'alphabétisation. Par le fait même, ces effets concernent aussi l'ensemble du processus et des moyens pédagogiques tels que nous les appliquons. Nous avons fait le choix d'intervenir selon une approche d'alphabétisation conscientisante, puisant au sein même de la problématique de l'analphabétisme et du vécu de la culture populaire les éléments de son orientation.

C'est une conception que nous partageons encore à l'heure actuelle.

Nous avons toutefois pris garde à cette époque de ne pas emprunter un modèle tout fait de conscientisation. Les modèles et les comptes rendus d'expériences québécoises et étrangères nous ont laissé des sentiments mitigés. Si nous sommes convaincus de la pertinence et de l'importance de cette dimension à l'intérieur de toute démarche d'alphabétisation populaire, nous avons rejeté les recettes toutes faites et le type d'intervention «enrégimentée». Nous nous refusons à isoler des étapes jalonnant d'hypothétiques «états de conscience» où un processus précis, dirigé vers «une prise de conscience objective», serait proposé.

Nous ne prétendons pas détenir la vérité car nous sommes souvent en proie à l'incertitude, aux questionnements, aux hésitations devant les contradictions de notre société. Nous n'optons pas pour une ligne d'action particulière pour les changer.

Par contre, nous croyons beaucoup au développement d'un esprit critique, d'une capacité d'analyse et d'une attitude positive permettant, tout au moins, une évolution enrichissante vers une implication personnelle et collective dans nos milieux respectifs.

Nous abandonnons donc l'idée d'embrasser un modèle général et préférons identifier certains principes essentiels relatifs au type de conscientisation que nous croyons applicable au Tour de lire. Ces principes sont devenus pour nous des pistes propres à guider notre intervention, tout en rendant compte aussi des questionnements qui continuent de ponctuer notre cheminement.

Trois principes sont acceptés, dans l'essentiel, par le collectif du Tour de lire :

- ***La fonction idéologique de la conscientisation et son bien-fondé dans notre intervention.*** Ce principe définit l'orientation concertée guidant nos activités et notre contenu d'apprentissage en regard d'une lecture libératrice et désaliénante de la problématique de l'analphabétisme. De plus, il veut rendre compte des choix que nous faisons d'une ***langue et d'une culture populaires*** qui ont leur place dans les ateliers, d'une ***approche collective*** du travail d'alphabétisation associée à un ***suivi individuel*** constant, d'un ***contenu thématique*** comme cadre et contenu d'apprentissage qui colle au vécu des participants et qui nourrit leur réflexion, d'une ***approche d'animation dialogique et consensuelle*** qui veut voir se concrétiser une véritable prise en main des apprentissages par les participants.

- ***Le rayonnement de la conscientisation sur l'ensemble du processus d'alphabétisation***, de l'approche aux moyens et aux outils que nous choisissons d'utiliser dans les ateliers.

- L'identification de ***trois «dimensions» de la conscience*** qui ne sont pas des étapes ou niveaux de conscience mais qui situent des espaces de la conscientisation : la ***conscience de soi***, essentielle et préalable à toute action réfléchie; ***la conscience collective*** qui se développe par l'interaction entre individus impliqués dans un processus de réflexion et d'action communes; ***la conscience du milieu***, de la structuration du monde extérieur, qui donne un sens intelligible à toute véritable prise de conscience.

Ces grands principes explicitent notre approche globale d'animation. Nous sommes encore à les digérer et à les incarner dans notre expérience pratique, parfois à les remettre en question. Exemple : notre récente expérience de production collective d'un journal incluant l'ensemble des participants en dehors du cadre des ateliers (session printemps '83) nous a fait découvrir le champ des possibilités à l'intérieur de notre démarche d'alphabétisation conscientisante.

Par ailleurs, nous identifions aussi d'autres orientations de base qui sous-tendent notre intervention dans le champ de la conscientisation.

Nous voulons inscrire l'ensemble de notre démarche dans **le contexte du quotidien**, définissant une réalité propre aux gens où sont puisés des thèmes générateurs de réflexion critique et d'intervention sur cette réalité (famille, travail, consommation, quartier, etc.). De plus, **l'interaction dialogique** entre l'ensemble des participants incarne le moyen d'animation par excellence qui permet de créer un climat d'échanges constructifs et favorise des attitudes d'écoute, de respect et d'expression personnelle permettant un réel cheminement collectif à travers le processus de conscience. Nous nous référons aussi à certaines théories quant à la façon d'aborder le contenu spécifique d'un thème ou d'un exercice du point de vue de la conscientisation. Par exemple, un **procédé par problématisation** qui identifie un fait social, un phénomène, une expérience du vécu quotidien comme un élément déclencheur permettant, dans la recherche d'une solution au problème, d'identifier l'ensemble des besoins qui, du général au particulier, deviendront autant d'éléments d'apprentissage fonctionnels ou notionnels. Également, un **procédé par contradictions** qui s'attache à isoler les positions, valeurs, agents sociaux, éléments structurels polarisés dans un contexte d'opposition. Cette méthode, provoquant un certain choc émotif culturel et social, permet elle aussi d'identifier les besoins et intérêts des participants et de les guider vers des apprentissages et réflexions enrichissants.

L'objectif ultime que nous visons est une appropriation concrète par les participants d'une conscience globale de soi, collective et du milieu, qui sans être orientée vers un modèle dogmatique d'action permet un changement global, une évolution libératrice dans leur vie.

2. Une observation de notre pratique

Sommes-nous en accord avec nos principes? Comment se concrétisent les activités de conscience dans nos ateliers? Pouvons-nous identifier des étapes dans un cheminement global de conscientisation? Comment l'ensemble de notre processus pédagogique sert-il nos objectifs de conscientisation et comment, à leur tour, nos activités et nos expériences de conscience appuient l'ensemble de notre intervention d'alphabétisation?

Nous avons posé concrètement ces questions en observant, durant la session d'hiver '83, les activités et les moments où, d'une façon ou d'une autre, un aspect du travail de conscientisation semblait présent. Le but est d'objectiver, d'une façon souple, le cheminement poursuivi à mesure que l'on progresse dans les contenus d'apprentissage, dans l'intégration à une vie de groupe et, par le fait même, dans une prise de conscience de soi, des autres et du milieu.

Nous avons retenu trois paramètres d'analyse :

1) les objectifs visés par les animateurs — et par l'atelier s'il y a lieu — dans le travail de prise de conscience;

2) les habiletés qu'on veut développer dans le champ de la conscience;

3) une liste des activités, des consignes à long terme ainsi que des contextes particuliers d'apprentissage qui servent nos interventions de travail sur la conscience.

Nous nous sommes servis des comptes rendus d'ateliers ainsi que des programmes préétablis pour produire cet inventaire. Nous avons consigné ces données pour chacun des trois niveaux d'ateliers. À travers elles, nous avons relevé certains courants pouvant contribuer à déterminer un cheminement dans le développement de la conscience.

Mais nous l'avons déjà dit, nous ne cherchons pas tant à produire un modèle général et rigide qu'à évaluer l'ensemble de notre démarche selon nos principes généraux, à travers les trois dimensions de la conscience.

Niveau complet

Au niveau complet, le processus de conscientisation s'enclenche d'une façon assez satisfaisante, même si la profondeur et la variété des activités réalisées ne sont pas aussi soutenues qu'aux autres niveaux. L'essentiel des énergies a été concentré sur la dimension conscience de soi. C'est la dimension majeure qui reflète les réels efforts de mise en confiance et d'expression de soi déployés par les participants à l'intérieur des ateliers.

L'expérience vécue souligne avec acuité les difficultés et les problèmes que rencontrent ces participants, pour sortir de leur gêne, de leur isolement et pour prendre conscience de leur valeur propre. Ces activités ne sont peut-être pas assez valorisantes à ce point de vue. Il faudrait davantage d'activités où les particpants contribuent à la prise en charge de l'apprentissage et aussi davantage d'échanges sur leur vécu respectif. Cela s'est fait dans une certaine mesure, mais nous croyons qu'une implication personnelle, en termes de prise des responsabilités et de prise de confiance, serait un objectif à développer.

La dimension conscience collective nous semble faiblement développée, si on la compare avec les deux autres niveaux. Les moments d'interactions réelles, dans les échanges ou dans l'apprentissage, ne sont pas systématiquement proposés durant les ateliers.

En fait, le travail sur la conscience de soi a pu accaparer la majeure partie des énergies mises dans l'atelier. S'il y a eu déséquilibre entre suivi

individuel et suivi collectif au profit du premier, c'est qu'un engagement personnel de l'animateur vis-à-vis chacun est souvent nécessaire pour permettre un premier «décollage» dans l'apprentissage et la confiance en soi.

Par ailleurs, nous avons éprouvé des difficultés dans la formation des groupes d'apprentissage. Désistements et absences nous ont laissés assez souvent avec des ateliers de deux ou trois personnes. Dans ce contexte, et avec les écarts de niveau d'apprentissage entre participants, il n'est pas surprenant de constater cette faiblesse générale du développement de la conscience collective.

Le travail sur le thème «épicerie» a été la période forte des ateliers pour la dimension de conscience collective. Il faut répéter ce type de fonctionnement et impliquer davantage les participants dans des réalisations collectives à moyen terme. De la même façon, l'expérience de production collective d'un journal a été très riche. Une telle formule adaptée à une session régulière mériterait d'être examinée.

Nous faisons un peu la même appréciation du développement de la dimension conscience du milieu. L'expérience la plus significative a été la visite d'une coopérative d'alimentation, préparée avec soin et utilisée par la suite dans l'apprentissage. C'est un thème qui a été développé avec ampleur et dont les «débouchés» sont multiples. La façon la plus rationnelle de travailler sur la conscience collective est de choisir un thème qui colle au vécu et l'exploiter durant plusieurs ateliers sous de multiples aspects [apprentissage du code, contenu fonctionnel concret, préparation à une activité d'expérimentation (dans le cas de la visite), expérimentation collective sur le terrain, retour sur l'activité, utilisation dans les apprentissages, réflexion et échanges collectifs sur le thème]. Toutes ces étapes ont été réalisées dans le déroulement de ce thème particulier. Mais il faudrait peut-être systématiser cette expérience et travailler plus profondément sur la conscience critique[20].

Niveau semi-complet

Dans l'atelier de niveau semi-complet, c'est la dimension de conscience collective qui a été la plus développée. La démarche personnelle est déjà entreprise chez les participants de niveau semi-complet. Il ressort pourtant, de la liste d'activités consignées pour la conscience de soi, une certaine carence d'activités de valorisation individuelle et d'échanges interpersonnels sur des sujets comme la problématique de l'analphabétisme ou les conditions de vie.

C'est dans l'action collective qu'on a fait du chemin, de même que dans la prise en charge du contenu thématique des apprentissages, concrétisée par les suggestions et la participation active des participants. Ils

ont, avec l'animatrice, montré beaucoup d'esprit d'initiative en créant des contacts externes pour échanger une correspondance.

Une prise en main de l'apprentissage s'est effectuée dans cet atelier et la connivence du groupe s'est beaucoup développée. C'est avec dynamisme que les participants ont fonctionné dans le cadre pédagogique que le Tour de lire et l'animatrice proposaient.

On remarque toutefois un manque de profondeur dans la dimension conscience du milieu. Au-delà des actions et sorties concrètes réalisées, il y a eu peu de réflexion et d'échanges critiques sur les situations de vie ou les contextes sociaux. Ces sujets de discussion auraient quand même pu être présents tout au long de ces activités. Le traitement des thèmes à ce niveau s'est fait avec moins d'ampleur que celui du thème «épicerie» au niveau complet, ou du thème «métiers» au niveau semi-fonctionnel/fonctionnel. Une stratégie globale face à un instrument comme le thème serait donc à réviser.

On peut conclure que dans l'atelier de niveau semi-complet, l'accent a été tout entier mis sur la vie de groupe et la prise en main collective d'une certaine partie du contenu et du cadre d'apprentissage. Par contre, on a peut-être trop délaissé les dimensions de conscience de soi et de conscience du milieu.

Niveaux semi-fonctionnel et fonctionnel

C'est dans ces ateliers que les trois dimensions de conscientisation ont été développées avec le plus de profondeur et d'harmonie. En particulier, le travail sur la conscience du milieu a été remarquable par la richesse et l'ampleur des activités répertoriées : information, échanges, recherches personnelles, mise en valeur des connaissances et des efforts donnés, connaissance et réflexion sur une variété de sujets (parfois terre à terre, plus souvent d'une grande portée générale).

Cette performance a été possible par une utilisation systématique de l'outil thématique. Un premier bloc «fonctionnel» proposé en début de programme abordait pendant cinq ou six semaines des apprentissages concrets comme le chèque, le formulaire, la lettre, les noms de métiers. Une deuxième période fut consacrée pendant trois à quatre semaines au thème principal : la publicité sexiste. Enfin, les dernière semaines ont été consacrées à la présentation des travaux-recherches des participants.

Ce rythme peut être étourdissant, mais on ne peut qu'apprécier à sa juste valeur l'effort mis pour impliquer les participants dans des réflexions personnelles et collectives favorisant leur expression et leur valorisation.

Certains participants ont critiqué le choix du thème principal. Il faut dire que deux ateliers sur trois étaient formés entièrement d'hommes. Une

meilleure écoute de leurs aspirations et suggestions aurait sûrement contribué à proposer un thème plus proche de leurs intérêts[21].

On peut aussi souligner que le thème principal était davantage de l'ordre de la réflexion que du créatif. Cette expérience pourrait, dans le cadre de la pédagogie du projet, nous guider vers un thème plus senti par les participants et impliquant un travail plus franchement productif que critique. Les travaux-recherches ont comblé en partie cette lacune. Mais plusieurs productions collectives n'ont pas eu l'ampleur qu'aurait permise un thème d'envergure traité selon une formule de projet. C'est une avenue qui reste à explorer pour les ateliers de niveaux semi-fonctionnel et fonctionnel.

Soulignons la variété et la richesse des acquis dans la dimension conscience de soi. Le développement certain de la confiance en soi et de la valorisation des participants (développement qui s'est mesuré de façon non équivoque dans la vie quotidienne de beaucoup d'entre eux) a été possible grâce à l'ensemble de l'appareil thématique, mais surtout par la démarche personnelle de recherche/préparation/animation/réflexion qu'ont permise les travaux-recherches. Tous ont été fiers de présenter le fruit de leurs efforts. Les animatrices ont constaté le sérieux et le soin mis dans le travail. C'est donc une expérience à renouveler, mais sans la départir de l'aspect animation d'atelier qui complète parfaitement le processus de recherche par un échange de connaissance avec l'ensemble des autres participants.

3. Bilan

Il est intéressant de constater que les dimensions de conscience, qui nous ont servi de grille d'analyse, jouent un rôle dominant, une à une, à chacun des niveaux de difficultés. En effet, le travail sur la conscience de soi semble constituer la composante majeure du niveau complet. **S'alphabétiser**, pour ces participants, **c'est se confronter à ses capacités, dépasser des limites** qu'on croyait impossibles à franchir. C'est prendre conscience de sa valeur, c'est apprendre à s'apprécier. Au niveau semi-complet, on expérimente la conscience des autres. Collectivement, dans un chaud climat de connivence, on s'ouvre sur son milieu, on confronte nos points de vue, on s'entraide dans l'apprentissage. **S'alphabétiser, c'est se solidariser avec les autres.** Aux niveaux semi-fonctionnel et fonctionnel, tout en concrétisant un travail personnel, et tout en partageant avec les autres les acquis de notre démarche, on appréhende notre milieu de vie : on partage nos intérêts, on démystifie le monde du travail, on aborde les questions d'actualité, on questionne nos valeurs et notre conformisme. **S'alphabétiser, c'est s'ouvrir sur le monde.**

Nous croyons que cette correspondance entre les trois niveaux de difficultés et les trois dimensions de la conscience reflète assez bien notre pratique d'alphabétisation conscientisante. Il est important de travailler les trois dimensions à chacun des niveaux, mais il est frappant de voir que la

portée du processus d'apprentissage se situe, tour à tour, à chacun des paliers. Cette constatation renforce nos orientations vers un cadre d'approche tenant compte de ces trois dimensions : conscience de soi, conscience des autres, conscience du milieu.

On serait tenté de parler d'étapes, mais nous préférons conserver une idée plus globale de notre intervention et considérer que les dimensions s'emboîtent les unes dans les autres alors que les couvercles des boîtes sont ouverts. On peut, quelque soit le niveau, piger des morceaux dans chacune d'elles. Toutefois, ça prend plus de temps pour explorer en entier les plus grandes boîtes...

Face à la problématique de l'analphabétisme, nous reconnaissons parfaitement le bien-fondé du travail sur la conscience, dans un processus libérateur. Dans ce sens, nous nous sommes engagés à inclure une réelle réflexion sur la langue et la culture populaires et à intervenir dans le cadre d'une approche d'animation où la prise en main de l'apprentissage par les participants est possible. Notre approche individuelle/collective est rendue efficace par un appareil thématique qui reflète les attentes et les préoccupations du groupe. Globalement, le travail de la conscientisation rayonne sur l'ensemble du processus d'apprentissage.

Si cet examen de notre pratique ne met pas en relief une stratégie systématique d'intervention sur la conscience, c'est à cause de notre réticence à embrasser un modèle dogmatique de conscientisation. On s'attendrait à retrouver dans nos pratiques certains éléments inspirés par le «procédé des contradictions» ou «l'approche par la problématique». Il ne semble pas qu'on ait appliqué, d'une façon cohérente, les principes de ces méthodes. Par contre, on retrouve davantage une volonté de faire référence au contexte du quotidien. L'approche dialogique du déroulement des activités de conscience semble également avoir été appliquée.

À partir des acquis de l'observation globale sur la place et la portée des activités de conscientisation dans notre intervention, nous pourrons mieux alimenter le débat et les questionnements sur les différents modèles de travail. D'autres modèles d'approche sont possibles : par exemple, la pédagogie du projet. La tâche qui nous attend consistera donc à peser, à la lumière de notre pratique, le pour et le contre des différentes options et à systématiser notre approche en fonction des choix que nous effectuerons.

Mesurer les acquis de la conscientisation demeure un exercice approximatif. Comment rendre compte de l'épanouissement de certains des participants qui sont venus à nos ateliers? Comment apprécier leur implication constante à vouloir se prendre en main? Comment témoigner de leur volonté, de leur solidarité, de leur tolérance face à un contexte souvent gênant, dérangeant, insécurisant?

Comment saisir la signification des moments vécus dans une évaluation de fin de session, dans un échange à bâtons rompus, dans la

préparation d'une pièce de théâtre sur la condition des femmes, dans la mise sur pied d'une activité sportive, dans la réalisation quotidienne de la vie du Tour de lire?

Être plus conscient, c'est aussi reconnaître que les acquis les plus significatifs sont souvent du domaine du senti et de l'impalpable cheminement de chacun à travers une perception de soi, des autres et du milieu qui n'est jamais seulement objective, ni objectivement observable. Intervenir par une alphabétisation conscientisante, c'est aussi faire l'expérience de la confrontation et de la réunion de plusieurs individus consciemment engagés vers un but commun où chacun crée sa propre évolution.

NOTES

1. Nous vous suggérons la lecture de l'ouvrage de Frank Smith, *Comment les enfants apprennent à lire* (éd. Retz, Paris, 1980). Nous y avons trouvé de solides éléments de compréhension du processus d'acquisition de la lecture et de l'écriture. Selon l'auteur, les méthodes basées sur une approche grapho-phonétique empêchent l'apprenant de devenir un bon lecteur. Le moteur et les déclencheurs de l'acquisition et de la compréhension sont avant tout les connaissances déjà acquises par l'apprenant, liées aux éléments de sens et de contexte des notions nouvelles. L'apprenant est amené à utiliser au maximum ses connaissances, sa mémoire et ses capacités de déduction : *«On y démontre aussi que le sens permet de prononcer les sons[...] Les mots écrits isolés ne fournissent aucune indication sur la façon dont on doit les articuler. On ne peut dire les mots suivants : fils — couvent — or — lie — d' — on — au — des—qu'avec ce qu'on appelle "l'intonation énumérative" ; tandis que, organisés, ces mots s'articulent tout à fait différemment : au couvent on lie des fils d'or. Autrement dit, avant de pouvoir prononcer une phrase, il faut savoir ce qu'elle signifie. Seul, le sens d'une séquence renseigne sur la fonction syntaxique de chaque mot, ce qui, pour certains, est le seul moyen de savoir ce qu'ils sont dans cette phrase: couvent est un établissement religieux ou la troisième personne du pluriel du verbe couver, c'est au devant le mot qui permet de choisir la prononciation adéquate; fils peut, soit être garçon par rapport à son père, soit le produit de filature; d'or enlève l'ambiguïté du sens et permet de choisir la prononciation correcte; lie se prononce toujours de la même façon, qu'il soit verbe ou substantif.»* (p. 63).

2. Nous entendions à cette époque par *méthode globalisante*, une méthode qui permettrait d'étendre l'acquisition et l'expérimentation à des lieux et moments autres que les ateliers d'alphabétisation. (Par exemple, rencontres sociales, implication dans l'organisme et dans divers comités, des sorties et visites à d'autres groupes populaires, etc.). Par *méthode mixte*, nous voulions indiquer le type de méthode utilisée pour l'acquisition du code, qui mixait des composantes de la méthode grapho-phonétique avec la méthode globale de lecture.

3. Au départ l'organisme a été mis sur pied par des militants et militantes sensibilisés. Ils avaient la volonté que les «usagers» en prennent le contrôle à moyen terme. Plusieurs tentatives ont été faites pour enclencher leur prise de responsabilité, dans le but que l'organisme passe du stade de cogestion à l'autogestion. En fait, c'est au secteur pédagogique que se sont manifestés l'intérêt, la motivation et l'implication des participants à la cogestion. Cette application n'a certes pas été aussi enthousiaste et facile que nous le supposions. Nous maintenons que c'est d'abord et avant tout dans ce secteur que doit s'annoncer le processus de cogestion. Cette formule est peut-être la plus adéquate pour l'élargissement/transfert aux autres secteurs de l'organisme.
Compte tenu des contextes actuels de l'alphabétisation populaire, l'autogestion relève plus de l'utopie que de la réalité.

4. Nous parlons de *projet d'apprentissage* par opposition à un *cours* où tout serait organisé sans la participation des apprenants. *Projet*, comme lorsqu'un groupe de gens veulent, par exemple, partir un café pour les assistés sociaux et montent un projet.

5. Une pratique de la pédagogie du projet est réalisable, peu importe le niveau de difficultés du groupe, dans la mesure où l'on tient compte des éléments suivants :

   - bien identifier au départ les potentiels, motivations et intérêts de chacun des participants;
   - déterminer l'ampleur du projet selon la composition du groupe et le temps dont on dispose;
   - mettre très au clair les étapes et conditions de réalisation, les temps et moments à leur accorder.

   Cependant, certaines difficultés subsistent :

   - identification claire, par l'animateur et les participants, des apprentissages faits en cours de réalisation; la place du travail sur le code.
   - respect des intérêts individuels par rapport aux intérêts collectifs (droit à la dissidence/consensus).
   - réajustements constants mais parfois imprévisibles des étapes et moyens de réalisation.
   - ampleur que prennent certains aspects matériels, jugés secondaires mais nécessaires à la réalisation.
   - nécessité de mener un projet à terme sans que ce soit au détriment des autres apprentissages.
   - pertes de motivation en cours de route, pour des motifs divers.
   - temps et importance à accorder aux discussions et décisions.

6. Novembre '85 : Nous sommes encore dans le contexte actuel :

   - le moratoire
   - la non-reconnaissance financière des pratiques populaires
   - le budget de recherche disparu
   - l'inexistence de programme d'aide aux productions pédagogiques
   - l'absence de congé «éducation»
   - la disparité des ressources entre les deux réseaux.

7. Il est essentiel de noter ici l'importance des rôles et responsabilités de chacun au sein du groupe atelier.
   Un atelier est une entité composée de personnes qui ont à se donner, respectivement, des rôles et des responsabilités. Ceux-là se définissent dès les premiers ateliers et se réajustent au long de la session.
   Dès le début, l'animateur doit annoncer le rôle qu'il entend jouer, l'orientation qu'il s'attend à prendre : une ressource organisatrice, un clarificateur d'idées, de besoins, etc. De là, le groupe en discute. On présente ses accords/désaccords, sa vision de l'atelier et de l'animation, la démarche à suivre, la concordance de ses idées, etc. Par cette prise de parole (plus ou moins facile), les participants entrevoient déjà les premiers éléments des rôles à jouer, de la place qu'ils ont. Ainsi, le groupe identifie et organise les responsabilités respectives.
   C'est l'embryon, le début du processus du choix d'apprentissage. La prise de position, les craintes qui vont avec sont à travailler (animation, moyens, outils, etc.) autant que le sacro-saint code notionnel. Notons que ce processus est changeant et nous devons toujours être alertes à l'évaluer.

Connaissant de plus en plus la problématique de l'analphabétisme, on est moins tiraillé par les questionnements qu'entraîne une telle pédagogie.
Dans ce sens, la prise de responsabilité de son propre apprentissage — se sentir celui/celle qui est en pleine mesure de changement — reste l'élément le plus important de cette démarche d'alphabétisation.

8. Il est juste que l'animateur soit un guide, mais le groupe demeure juge de sa bonne marche.

9. Une activité, dépendamment de la manière dont elle est traitée, permet ou ne permet pas de développer davantage sa conscience critique. On peut aussi bien faire du travail de conscientisation en traitant un article du journal *Vers demain* que dans *La Vie en Rose*.

10. Il est possible qu'une thématique soit commune aux ateliers si elle répond aux besoins et intérêts des gens. Les moyens, les outils et l'approche seront alors appropiés aux ateliers.

11. Cette «activité critique» demeure un moment essentiel dans le processus d'apprentissage. Elle se déroule au rythme et à la convenance de chaque groupe.

12. *Cf.* la note 7.

13. *Ibid.*

14. Sortir du modèle scolaire prend ici le sens de briser le mythe selon lequel la personne diplômée est la seule à détenir les connaissances, la seule apte à les transmettre.

15. Il faut avant tout comprendre que la lecture et l'écriture sont deux processus différents et tous deux ont leur propre mécanique. Ne pas tenir compte de ça freine, voire bloque l'apprentissage.
L'idée préconçue que l'on apprend notion par notion, syllabe par syllabe, est erronée. Si l'on n'intègre pas cette dimension dans l'objectif d'une «intention de communication», le tout dans un contenant «à sens», l'intégration, le transfert et la généralisation se feront, certes, mais par le chemin le plus long (répétition naïve, la mémoire du par-cœur-et-vite-oublié).
Les éléments communication, sens, projet sont à la base même d'une reconnaissance et d'une affirmation de soi et des autres.

16. Il faut des limites extérieures à l'approche pédagogique utilisée pour assurer le transfert du code écrit dans le contexte de vie. Le code écrit n'est pas partie prenante au quotidien des participants. Ce médium, imposé de l'extérieur à leur culture, peut les placer dans des situations d'urgence. Certains verront à se l'approprier graduellement, ce qui pourra modifier parfois leur cadre de vie.
Pour d'autres, le but visé est évidemment d'apprendre l'essentiel, l'utilitaire, pour se débrouiller parce qu'ils subissent les valeurs négatives véhiculées par l'entourage social (infériorité, culpabilité, acculturation). Fondamentalement, ils n'ont pas à changer leur cadre de vie en appliquant ces habiletés.

Nous savons par expérience que ce que nous apprenons et qui n'est pas utilisé s'envole aussi vite.

17. Pour nous, c'est avant tout dans les ateliers que les gens ont à prendre de la place, leur place. En majorité, c'est pour suivre les ateliers que les gens viennent au TDL. C'est leur motif premier, le centre de leurs préoccupations, de leurs besoins, de leurs intérêts. L'atelier est un lieu privilégié de toutes les interactions entre participants et animateurs. C'est là qu'on passe le plus de temps ensemble, que se révèlent et se créent des intérêts nouveaux, des préoccupations, des réflexions et réactions, des initiatives, des projets.
Le premier lieu de changements et de réappropriation de «pouvoirs» est l'atelier. C'est l'endroit et le moment où nous, les animateurs, avons le plus à questionner et transformer nos attitudes et notre manière de «gérer», à décider et à organiser les contenants et contenus de ces temps d'apprentissage.
Laisser la place, «le pouvoir», aux participants n'est pas aussi facile et rassurant qu'on peut le croire. Ça confronte, ça déstabilise nos propres pouvoirs liés aux statuts d'animateur et de formateur.
Nous avons donc pris le parti d'encourager et de former (informer, expérimenter, pratiquer), dans le cadre des ateliers, les gens aux pratiques de la responsabilité individuelle et collective, de la collaboration, de la décision, en un mot : du pouvoir. Ces pratiques appliquées dans le quotidien de chacun sont, à notre avis, les plus sûrs instruments de changement individuel et social. Il en est de même pour le processus de prise de conscience et de prise en main de la réalité.
Cependant, même si un travail intense se fait en atelier, il ne faut pas négliger les ouvertures et les tentatives d'implication à d'autres secteurs de l'organisme. Le TDL, malgré plusieurs tentatives, n'y est pas parvenu. Quelques freins : notre résistance, nos craintes face à un changement possible d'orientation de l'organisme ainsi que de ses modes d'organisation, la résistance et les craintes des participants... Ces freins, loin de nous arrêter, nous stimulent et nous font découvrir de nouvelles voies. «*On chauffe pas su' les breaks, pis les pneux sont pas su'a fesse...*»

18. C'est faux. L'intégration au groupe et son développement relèvent de l'approche et de l'animation plutôt que du niveau des difficultés.

19. Le Tour de lire a passablement modifié ses positions sur les activités hors atelier. Actuellement, il n'y a plus de comité. Nous ne croyons plus qu'il soit nécessaire de planifier un calendrier d'activités avant le début d'une session. Notre stratégie est tout autre. Pour qu'une activité ait sa validité pédagogique et dynamique, nous pensons qu'elle doit être initiée et développée par les participants eux-mêmes, que ce soit dans le cadre de la réalisation d'un projet en atelier ou hors atelier.
Ces activités pourront alors se réaliser aux temps et lieux que les gens auront jugé propices, selon des modalités et contenus conséquents à leurs préoccupations. Notre rôle se limite à agir comme personnes-ressources ou agents de développement, à faciliter les initiatives des participants (modifier les horaires, maintenir une soirée libre...), initier aux techniques d'animation et à l'utilisation des outils.
Nous pouvons, comme équipe d'animation, proposer des activités précises et même les organiser (8 mars, 1er mai, etc.), mais nous tenterons le plus possible de livrer processus et contenus à la responsabilité des participants. Nous comptons donc sur l'initiative et la capacité des gens à réaliser les activités qu'ils jugent nécessaires et

utiles : «*Quand t'as envie de quèque chose pis que tu l'as réalisée, t'apprends ben plusse!*»

20. Depuis, nous avons mis à profit cette suggestion tant au niveau complet qu'aux autres niveaux. Au niveau complet, il s'agit simplement d'être attentif aux modalités. Quelques exemples :
    - des réalisations collectives : écriture de lettres et échange de communications avec le service de transport pour handicapés en vue de régler un problème que deux participants de l'atelier vivaient.
    - alors qu'on réfléchissait ensemble aux difficultés rencontrées pour accéder à un emploi et le garder : rédaction de conseils (affiche) pour les agents de main-d'œuvre, démarches auprès des représentants du CMO et organisation d'un débat avec les autres ateliers.
    - réalisation de deux sondages auprès des gens du quartier et des autres participants du TDL sur leurs perceptions des problèmes que rencontrent les personnes analphabètes : planification du travail, rédaction du questionnaire, production d'affiches illustrant les questions, présentation du sondage, compilation et analyse des résultats, rédaction/production d'un cahier des réponses.
    - planification, préparation et animation d'un atelier sur les diverses façons d'apprendre à lire et écrire en utilisant des jeux lors de la Grande rencontre des participants à Québec, au printemps '85. Ce projet a été mené selon les modalités de la pédagogie de projet.
    - des réalisations individuelles.

21. Les animateurs sont eux aussi porteurs de préjugés, d'idées préconçues, de blocages. Il importe avant tout de les reconnaître, d'identifier ces blocages et d'accepter de les travailler. Nous sommes nous aussi participants au groupe, nous n'avons pas à nous distancer.
    Il faut bien distinguer, cependant, préjugés, opinions et positions. C'est aussi notre rôle de proposer, de suggérer et d'avancer nos positions au même titre que les autres. Il faut pouvoir travailler sur les préjugés et opinions des gens même s'ils s'opposent et se confrontent aux nôtres. Il faut pouvoir comprendre ensemble pourquoi il y a telle ou telle résistance ou opposition dans le groupe et comment nous pouvons, ensemble, les contourner ou les désamorcer.
    Cela implique que parfois nous devrons abandonner notre idée de départ ou la modifier sérieusement une fois que nous avons éclairci avec le groupe la meilleure stratégie ou le sujet le plus pertinent pour atteindre nos objectifs. Ceci dit, nous le répétons, nous n'avons pas à constamment plier devant les opinions des gens, ce serait mal jouer notre rôle. Il s'agit d'user là encore de souplesse, d'écoute, d'ouverture et avoir la volonté d'engager l'échange même s'il risque d'être confrontant.

Anonymus : Autoportraits
Jean Paul Hautecœur
Éditions Saint-Martin
Montréal 1984

ANONYMUS n'est pas un auteur du Moyen Âge. C'est onze personnages québécois, hommes et femmes, obligés de rester anonymes, la plupart sachant à peine écrire leur nom. Ils sont ou étaient analphabètes. Trois d'entre eux ont écrit pour la première fois, en lettres de sang, leur autobiographie. Les autres l'ont racontée devant témoin complice, accompagné d'un magnétophone.

Lui, J.P.H., sociologue de son métier, voulait à l'origine faire une étude sur l'analphabétisme. Il a commencé à enregistrer des témoignages. Et tranquillement il s'est laissé fasciner par cette parole d'une richesse inouïe, par ces histoires vraies qui convergeaient toutes sur l'enfermement, la sentence, la mort symbolique. Il fallait faire connaître ces témoignages accablants, directement, sans l'intermédiaire de la travailleuse sociale, de l'avocat ou de l'éducateur. Et, quand c'était possible, sans même l'intermédiaire d'une autre écriture.

C'est cela *AUTOPORTRAITS* : l'écriture de dix histoires de vie, sous la forme de poèmes ou de chants, de récits contés et d'autobiographies originales, même dans l'écriture. Un seul texte est signé. Tous les autres surgissent de l'ombre, émergent du silence. Comme s'ils sortaient du Moyen Age, ces temps obscurs de la servilité. Ce qu'ils révèlent, c'est la face primitive bien cachée de notre société, de ses institutions respectables. C'est aussi des personnages attachants, pleins de tendresse, profondément marqués par l'expérience subie du viol ou de la violence.

Plutôt qu'un livre de sciences humaines, *ANONYMUS : AUTOPORTRAITS* est une galerie d'art brut où onze personnages plus un maître d'œuvre chantent tour à tour leur propre partition. D'ordinaire ils sont des parias, non pas des artistes. Mais pour cette occasion unique d'un livre en robe violette qui est la couleur du sacré, ils ont emprunté un nom d'artiste, *ANONYMUS*, ils ont accordé leur voix et ils chantent un opéra tragique.

On peut retenir dans *ANONYMUS : AUTOPORTRAITS* le contenu sociopolitique. On peut le lire comme un document ethnographique sur l'analphabétisme. On peut encore s'y intéresser d'un point de vue de science humaine pour la méthode originale des histoires de vie. L'auteur a voulu surtout en faire un livre sensible, comme on parle en alchimie de «corps sensible». Il a cherché à transformer le politique et le scientifique en poétique, comme la parole originaire lui suggérait. Il a voulu «raconter pour les adultes des histoires sérieuses en désirant qu'ils s'en imprègnent autant que les enfants quand ils écoutent le soir des contes magiques».

Dans la même collection :

Jean Paul Hautecœur, *Analphabétisme et alphabétisation au Québec*, 1978 (épuisé)

Sant N-A Rive, *Alphabétiser en créole*, 1981 (épuisé)

Jean Paul Hautecœur (sous la direction de), *Pratiques d'alphabétisation*, 1982

Jean Paul Hautecœur (sous la direction de), *ALPHA 80*, 1982

Jean Paul Hautecœur (sous la direction de), *ALPHA 82*, 1982

Jean Paul Hautecœur (sous la direction de), *ALPHA 84*, 1984

Chez un autre éditeur :

Jean Paul Hautecœur, *Anonymus : Autr;portraits*, Ed. Albert Saint-Martin, Montréal, 1984

On peut commander sans frais tous les ouvrages de la collection ALPHA édités par le ministère de l'Éducation en s'adressant à :

Yvon Boutet
Ministère de l'Éducation
«G», 8e étage
1035 de la Chevrotière
Québec (Québec), G1R 5A5
Tél. : (418) 643-1726

« Plus que jamais, la reconnaissance du droit d'apprendre constitue un enjeu majeur pour l'humanité.

Le droit d'apprendre c'est:

le droit de lire et d'écrire
le droit de questionner et de réfléchir
le droit à l'imagination et à la création
le droit de lire son milieu et d'écrire l'histoire
le droit d'accéder aux ressources éducatives
le droit de développer ses compétences individuelles et collectives.

(...)

Droit fondamental de l'homme, sa légitimité est universelle. On ne saurait donc, dans la pratique, en limiter la reconnaissance à une partie de l'humanité seulement: ni aux seuls hommes, ni aux seuls pays industrialisés, ni aux seules classes aisées, ni aux seuls jeunes qui ont pu bénéficier de l'école (...) ».

Le droit d'apprendre
Déclaration de la IV[e]
conférence internationale
de l'UNESCO sur l'éducation
des adultes.

Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation

8586-828
28-1857